

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

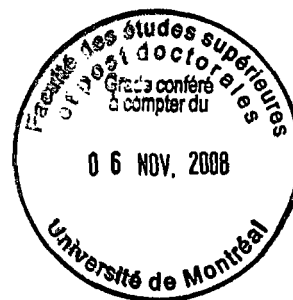
Évaluation qualitative des déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la  
recherche par les enseignants d'écoles secondaires québécoises en milieu défavorisé

par  
Alexandre Chabot

Département de psychologie  
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès science (M.Sc.)  
en psychologie

Décembre 2007  
© Alexandre Chabot, 2007



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Évaluation qualitative des déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la  
recherche par les enseignants d'écoles secondaires québécoises en milieu défavorisé

présenté par :

Alexandre Chabot

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

[information retirée / information withdrawn]

.....  
président-rapporteur

Christian Dagenais

directeur de recherche

[information retirée / information withdrawn]

.....  
membre du jury

## Résumé :

Ce mémoire présente les résultats d'une étude exploratoire visant à identifier et à mieux comprendre les déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) par les enseignants d'écoles secondaires participant à la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA), une initiative du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec visant à favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de milieu défavorisé. Des entretiens semi structurés ont été effectués auprès de 19 membres du personnel de quatre écoles secondaires québécoises qui ont été identifiés en tant que bons utilisateurs de CIR. Une analyse qualitative, inspirée de la méthode de la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1997), a été effectuée sur le contenu des entretiens. Les résultats obtenus soulignent l'impact de déterminants de multiples niveaux sur l'utilisation des CIR par les enseignants de ces écoles. Une comparaison des résultats avec la littérature pertinente est également présentée.

## Mots clés :

Utilisation des connaissances issues de la recherche; utilisation de la recherche; utilisation des connaissances; pratiques issues des données probantes; pratique professionnelle; sciences de l'éducation; enseignement.

## Summary:

This Master's thesis presents the results of an exploratory study aiming to identify and better understand the determinants of Research-Based Knowledge (RBK) use among teachers of high schools involved in New Approach New Solutions (NANS), a program from Quebec's Ministry of Education, Sports and Leisure (MESL) which seeks to promote the academic achievement of youths from deprived areas. Semi-structured interviews were conducted with 19 professionals from four Quebec high schools who were identified as good RBK users. Interview contents were analyzed using a qualitative approach inspired from the Grounded Theory Method (Strauss & Corbin, 1998). Results emphasize the importance multi-level determinants on teacher RBK use. Findings are discussed in light of relevant literature.

## Keywords:

Research-based knowledge utilization; Research utilization; Knowledge utilization; Evidence-based practice; Professional practice; Science education; Teaching.

# TABLE DES MATIÈRES

PAGE TITRE .....	i
IDENTIFICATION DES JURYS .....	ii
RÉSUMÉ FRANÇAIS: .....	iii
MOTS CLÉS FRANÇAIS: .....	iii
RÉSUMÉ ANGLAIS: .....	iv
MOTS CLÉS ANGLAIS: .....	iv
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	viii
REMERCIEMENTS .....	ix
AVANT-PROPOS .....	x
 I. INTRODUCTION. ....	 1
 II. MÉTHODOLOGIE .....	 5
 III. ARTICLE .....	 6
Introduction .....	7
Mise en contexte théorique .....	8
<i>Définition de « CIR ».</i> .....	8
<i>Postulat de base.</i> .....	9
<i>Facteurs liés au transfert des CIR en éducation.</i> .....	10
Méthodologie .....	13
<i>Participants</i> .....	13
Échantillonnage des écoles .....	13
Échantillonnage des participants. ....	14
<i>Procédure</i> .....	15
<i>Méthode d'analyse des données.</i> .....	16
Résultats .....	17
<i>A) Macrosystème.</i> .....	17
Augmentation de la charge de travail .....	17
Difficulté d'intégrer une culture de l'utilisation des CIR .....	18
L'intérêt des enseignants pour l'information concrète et pratique .....	19
Rôle des enseignants face à la recherche non reconnu dans leur tâche..	19
Enseignant maître de sa classe .....	20
<i>B) Exosystème.</i> .....	20
Sources d'informations. ....	21
Facilité d'accès .....	21
Traitement préalable à la transmission des CIR .....	22
Utilité perçue des CIR pour les enseignants .....	22

Validité de l'information .....	23
Ajout de ressources financières ou humaines aux écoles.....	24
Formation universitaire. ....	25
C) <i>Microsystème</i> . ....	25
Leadership de l'équipe de direction. ....	25
Implication d'un noyau dans les comités et activités de l'école .....	27
Structure de fonctionnement de l'école.....	27
Climat scolaire coopératif. ....	28
D) <i>Ontosystème</i> . ....	29
Attitude des enseignants : prise d'initiative, ouverture ou résistance à la recherche. ....	29
Préoccupation envers la réussite scolaire des élèves.30	
Capacité à accepter la critique et à se remettre en question. ....	31
Autres facteurs associés au vécu de l'enseignant.....	31
Discussion .....	32
<i>Déterminants macrosystémiques</i> .....	33
<i>Déterminants exosystémiques</i> .....	34
<i>Déterminants microsystémiques</i> .....	35
<i>Déterminants ontosystémiques</i> .....	36
Conclusion .....	39
 IV. DISCUSSION GÉNÉRALE .....	 41
Déterminants macrosystémiques. ....	41
Déterminants exosystémiques.....	43
Déterminants microsystémiques .....	46
Déterminants ontosystémiques .....	47
Forces et limites .....	50
 V. CONCLUSION .....	 51
 VI. RÉFÉRENCES.....	 54
 ANNEXE 1.....	 xi
ANNEXE 2.....	xviii
ANNEXE 3.....	xxix

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 .....	33
Tableau 2 .....	34
Tableau 3 .....	35
Tableau 4 .....	36



## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CS.....	Commission Scolaire
CIR.....	Connaissances issues de la recherche
FCRSS.....	Fondation Canadienne de la Recherche sur les Services de Santé
MELS.....	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
QIP.....	Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)
SIAA.....	Stratégie d'Intervention Agir Autrement

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Christian Dagenais qui m'a aiguillonné tout au long de ce projet, Didier Dupont pour son encadrement judicieux lors de l'analyse, ainsi que Tieu Thuy Nguyen pour sa grande disponibilité.

Je remercie particulièrement Stéphanie Zuk et Frédéric Brière pour leur présence et leur écoute tout au long de ce projet.

## AVANT-PROPOS

Ce mémoire est partiellement constitué d'un article scientifique où la totalité de la présente recherche est présentée. Toutefois, des contraintes quant au nombre de pages maximal d'une publication scientifique entraînent l'impossibilité d'y contenir toutes les informations nécessaires à la satisfaction des exigences d'un mémoire de maîtrise. Ainsi, afin de convenir à ces deux types de publication, certaines idées se retrouvent condensées au sein de l'article et sont expliquées en profondeur dans le mémoire. Bien que ceci occasionne de la redondance, ces répétitions sont nécessaires à la cohérence du texte.

Malgré des efforts considérables et des progrès notables au cours des dernières années, il semble que les connaissances issues de la recherche (CIR) soient encore relativement peu utilisées par les enseignants et les administrateurs scolaires (Rohrbach, Ringwalt, Ennett, & Vincus, 2005). Cette situation est préoccupante puisque l'utilisation des données probantes afin d'améliorer les pratiques est considérée par plusieurs comme un facteur favorisant le succès scolaire (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003). Afin d'en favoriser l'utilisation par les enseignants, il est important d'approfondir la compréhension des déterminants de l'utilisation des CIR.

Dans le cadre de cette étude, les CIR sont définies comme toute information produite par des chercheurs. Elles peuvent prendre deux formes distinctes : 1) la recherche en général (ex : publications scientifiques, indicateurs nationaux, revues de littérature), généralement produite par des universitaires, et 2) la recherche locale (ex : résultats d'une recherche action ou d'une évaluation, données brutes sur l'environnement de travail, sur les services offerts et sur la clientèle). Dans ce second cas, des praticiens jouent le plus souvent le rôle de chercheurs, parfois en collaboration avec des universitaires. En principe, ultimement les CIR devraient permettre aux praticiens d'améliorer leurs pratiques et d'en adopter de nouvelles (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003). Bien que plusieurs prônent le transfert des CIR vers la pratique en éducation (Brown, 2005; Hemsley-Brown, 2004; Nutley, Percy-Smith, & Solesbury, 2004), l'influence de la recherche sur les actions et les décisions de ses praticiens et de ses décideurs demeure insuffisante (Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998). La présente recherche a pour objectif principal d'identifier et de mieux

comprendre quels sont les déterminants de l'utilisation des CIR dans le contexte québécois de l'éducation en milieu défavorisé.

La plupart des articles publiés sur l'utilisation des CIR en éducation sont d'origine anglo-saxonne. Elles viennent majoritairement des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie. Holbrook et ses collègues (2000), qui ont rédigé un rapport sur la recherche en éducation afin de déterminer son impact sur les écoles australiennes, indiquent que puisque la recherche en éducation est une science appliquée, les traditions de recherche qui s'y rapportent varient considérablement d'un pays à un autre en fonction du contexte éducatif et de la structure de leurs systèmes d'éducation respectifs. En raison de ces différences, les auteurs estiment qu'il est nécessaire d'enquêter davantage sur la réalité de la recherche de leur pays, puisqu'il serait probable que les perspectives découlant d'études effectuées dans d'autres pays n'y soient pas transférables (Holbrook et al., 2000). Ainsi, puisqu'il existe très peu d'écrits quant à l'utilisation des CIR en éducation au Québec, il apparaît pertinent d'approfondir davantage la compréhension des déterminants de l'utilisation des CIR dans ses écoles.

Avant d'aborder le contexte éducatif québécois de l'utilisation des connaissances, il s'avère pertinent de souligner certains éléments politiques majeurs l'ayant influencé au cours des dernières années. En 1996, les États généraux sur l'éducation ont tenu des journées d'audiences et des conférences afin d'adapter l'école aux besoins actuels de la clientèle scolaire québécoise. Les conclusions de cette initiative ont mené à la décision d'entreprendre la réforme connue sous le nom de « nouveau pédagogique ». L'objectif de ce changement, « (...) conçu et mis en œuvre par des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des

professionnels de l'éducation et des universitaires, est approuvé par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport » et est de favoriser la réussite scolaire des élèves (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport). Par ailleurs, en 1997 la loi 180 a été votée à l'Assemblée nationale. En plus d'obliger les écoles à développer un projet éducatif, cette loi favorise la responsabilisation des milieux et met l'emphase sur le rôle des directions d'école en augmentant leurs responsabilités administratives (Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

C'est dans cette période de changements importants que fut instaurée la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA). Cette stratégie a été mise de l'avant afin de donner le « (...) coup d'envoi d'une vaste mobilisation des commissions scolaires, des écoles et des communautés locales et régionales pour la réussite des élèves [de milieux défavorisés]. », alors que « (...) les taux de décrochage atteignent encore des niveaux inacceptables (36,6 % en moyenne dans les écoles accueillant le plus d'élèves issus de milieux défavorisés) » (Ministère de l'Éducation, 2002). La SIAA, qui devait d'abord s'échelonner sur une période de cinq ans (automne 2002 à été 2007), a vu son financement prolongé de deux années supplémentaires (2007-2009). Dans le cadre de cette stratégie, les écoles sont entre autres invitées et soutenues afin d'utiliser des CIR de manière à adopter des pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Une équipe de neuf chercheurs universitaires est chargée d'évaluer l'implantation et les effets de la SIAA dans les écoles secondaires en milieux défavorisés touchées par la stratégie. Cette équipe contribue également à effectuer une rétroaction régulière des résultats de l'évaluation qu'elle effectue dans les écoles.

La grande majorité des enseignants des écoles SIAA a répondu anonymement au *Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)* (QIP) (Bélangier, Janosz, Lévesque, & Chouinard, 2006) de l'équipe d'évaluation de la SIAA. Les résultats indiquent que, selon les perceptions de ces enseignants, on utiliserait beaucoup de CIR dans certaines écoles SIAA, mais pas dans d'autres. Afin de déterminer comment accroître leur utilisation à grande échelle dans le contexte québécois, il apparaît pertinent de mieux comprendre ce qui explique cette différence.

Le but de la présente étude est donc d'approfondir la compréhension des déterminants du processus d'utilisation des CIR par les enseignants d'écoles secondaires québécoises en milieu défavorisé. Dans le cadre de la SIAA, ces écoles ont été sélectionnées à partir d'un indice de défavorisation créé par le MELS. Elles bénéficient de ressources financières afin d'amoindrir les impacts de cette défavorisation sur la réussite scolaire des élèves, entre autres en encourageant l'utilisation des CIR par les enseignants. La recherche des causes expliquant le succès des démarches d'utilisation des CIR dans certaines écoles s'avère pertinente, puisqu'elle pourrait en favoriser le succès ailleurs également. Elle s'inscrit bien dans une évaluation de processus. Ce type d'évaluation consiste en une analyse continue, flexible et inductive des mécanismes par lesquels un programme produit ses résultats (Patton, 1997). Le choix d'une méthode d'analyse qualitative s'imposait ici afin d'explorer certains nouveaux thèmes émergents dans le cadre d'entrevues. Ce que des questionnaires quantitatifs n'auraient probablement pas permis de faire, en raison du peu de recherche effectuée dans le domaine de l'utilisation des CIR en éducation,

particulièrement au Québec. L'analyse du contenu s'inspire des premières étapes de la méthode de la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1998), ce qui permettra d'explorer les thèmes émergeant directement du discours des participants. Cette procédure a pour avantage de permettre de nuancer l'interprétation du contenu des entretiens et de l'illustrer à l'aide de citations, afin de représenter le plus fidèlement possible les préoccupations de ces individus qui travaillent dans les écoles auprès des jeunes à risque de décrochage scolaire.

### Méthodologie

Ce mémoire de maîtrise contient un article scientifique en préparation. Étant donné le nombre limité de page d'une publication scientifique, la description de la méthode d'analyse des données y est expliquée sommairement. Afin de fournir plus d'information sur la façon dont les résultats contenus dans ce mémoire ont été produits, une section présentant plus amplement la méthode d'analyse employée a été ajoutée en annexe (voir Annexe 2). Au sein de cette section, un exemple permettra d'illustrer le rationnel sous-jacent à l'émergence des thèmes exposés dans la section « analyse des résultats » de l'article.

Le manuscrit d'article suivant sera soumis pour publication auprès d'une revue scientifique avec comité de pairs.



Les déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la recherche par les  
enseignants québécois, selon leur perspective et celle de leurs collègues non  
enseignants

En 2002 au Québec, le taux de décrochage moyen au secondaire atteignait 36,6% dans les écoles en milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation, 2002), ce qui est nettement supérieur à la moyenne québécoise. C'est principalement pour cette raison que la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA) fut mise en place dans les 200 écoles les plus défavorisées de la province. Cette stratégie, initialement échelonnée sur cinq ans, vise à améliorer la réussite scolaire et prévenir le décrochage. Elle permet aux écoles ciblées de mettre en place, à l'aide de ressources financières supplémentaires, des mesures adaptées afin de favoriser la réussite scolaire de ses élèves (Ministère de l'Éducation, 2002). Dans le cadre de cette stratégie, les écoles sont notamment invitées et soutenues afin d'utiliser des connaissances issues de la recherche (CIR) de manière à adopter des pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des élèves. L'objectif de la présente étude consiste à identifier et mieux comprendre les déterminants de l'utilisation des CIR dans ces écoles. Les CIR comprennent toute information provenant des deux sources suivantes : 1) la recherche scientifique, l'évaluation et les données populationnelles (ex : publications scientifiques révisées par des comités de pairs, indicateurs nationaux, revues de littérature), et 2) la recherche locale, produite au sein de l'école et servant principalement à déterminer si les programmes et les pratiques ayant été implantées ont atteint leurs objectifs (Whitehurst, 2004). Quant à ce second type d'information, une équipe de neuf chercheurs universitaires chargée d'évaluer la SIAA contribue à effectuer une rétroaction des résultats de l'évaluation réalisée dans les écoles participantes.

Malgré des efforts considérables et des progrès notables au niveau de la recherche en éducation au cours des dernières années (Oakley, 2003; Rohrbach,

Ringwalt, Ennett, & Vincus, 2005; Snell, 2003), il semble que les CIR soient généralement encore relativement peu utilisées par les enseignants et les administrateurs scolaires (Holbrook et al., 2000). Cette situation est préoccupante puisque l'utilisation de la recherche afin d'améliorer les pratiques éducatives est considérée par plusieurs comme un facteur favorisant le succès scolaire (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003).

La production de recherches publiées sur l'utilisation des CIR en éducation aux États-Unis et aux Royaume-Uni s'est beaucoup accrue au cours des dix dernières années. Cependant, la littérature québécoise à cet effet est quasi inexistante. Puisque les particularités du système d'éducation diffèrent d'un pays à l'autre, les perspectives découlant d'études effectuées en éducation aux États-Unis ou en Angleterre ne sont pas nécessairement applicables au contexte scolaire d'une autre culture (Holbrook et al., 2000). On doit donc étudier davantage l'utilisation des CIR dans le contexte québécois.

À cet effet, les données recueillies par l'équipe d'évaluation de la SIAA font figure de pionnières. Elles indiquent que l'utilisation des CIR dans les écoles est très variable (Bélanger, Janosz, Lévesque, & Chouinard, 2006). Afin de favoriser leur utilisation à grande échelle dans le contexte québécois, il serait pertinent de mieux comprendre ce qui explique cette différence. L'étude de milieux scolaires où cette utilisation est plus élevée offre cette opportunité, en soulignant un exemple de réussite en la matière duquel d'autres pourront s'inspirer.

#### Mise en contexte théorique

*Définition de « CIR ».* Dans la littérature scientifique, l'utilisation de la recherche par les milieux de pratique réfère souvent aux « pratiques fondées sur les

données probantes » (en anglais: « evidence-based practices »). Le terme « evidence » a fait son apparition au début des années 1990 en Angleterre, suite à la réforme de leur système de soins de santé (Hoagwood & Johnson, 2003). Puis, l'expression se serait ensuite propagée aux champs de la psychologie, de l'éducation et des soins en santé mentale (Hoagwood & Johnson, 2003). L'expression « connaissances issues de la recherche », bien qu'elle s'en approche conceptuellement, s'en distingue dans la mesure où elle offre une place prépondérante à ce qui provient de la recherche, alors que les données probantes peuvent également être issues d'autres sources, telle que de la pratique professionnelle (FCRSS, 1999; WHOROE, 2004). Puisque l'objet de la présente étude est l'utilisation de la recherche, l'expression « connaissances issues de la recherche » (CIR) sera employée afin de désigner les données probantes issues de la recherche. Sa traduction littérale, « research-based knowledge », est d'ailleurs fréquemment utilisée dans la littérature scientifique anglophone (Bussema, 2006; Pepper & Hare, 1999; Winch, 2005).

*Postulat de base.* Les chercheurs du domaine de l'éducation produisent une grande part des CIR utilisées par les enseignants. Cependant, Hargreaves a affirmé, lors du *Teacher Training Agency Annual Lecture* de Londres, en 1996, que la grande quantité de recherche produite au cours des 50 dernières années n'avait mené qu'à peu de résultats scientifiques solides méritant de guider les actions des professionnels de l'éducation (Oakley, 2003). Depuis, des essais randomisés ont démontré l'efficacité de plusieurs interventions dans le domaine de l'éducation (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003) et certains considèrent que d'excellentes recherches sont effectuées dans certains départements d'éducation (Whitty, 2006). L'acquisition par le corps scolaire de

méthodes pour identifier les interventions qui sont issues de la recherche génère des améliorations majeures dans leurs écoles (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003). Or, étant donné que peu d'études ont porté sur le processus transfert des CIR vers les écoles, la compréhension des phénomènes s'y rattachant demeure limitée (Hoagwood & Johnson, 2003). Il est donc essentiel d'approfondir la compréhension des déterminants du transfert afin de favoriser un rapprochement entre les milieux de recherche et de pratique en éducation. En effet, ceci pourrait permettre d'accroître l'utilisation des CIR produites par les chercheurs, ce qui constitue le principal objectif poursuivi dans la présente étude.

*Facteurs liés au transfert des CIR en éducation.* Plusieurs auteurs ont souligné l'urgence de développer la culture de la recherche en éducation (Brown, 2005; Wilson, Hemsley-Brown, Easton, & Sharp, 2003). Lagemann (2000) indique d'ailleurs que l'absence de reconnaissance de l'utilisation des CIR dans la tâche des enseignants nuirait aux efforts de valorisation entrepris dans le milieu scolaire. Le manque de temps pour accomplir les tâches qui incombent aux enseignants fait également obstacle à l'utilisation des CIR (Biddle & Saha, 2006; Brown, 2005; Klingner, 2003; Shkedi, 1998). Dans un tel contexte, il est aisé de comprendre que les praticiens n'utiliseront les CIR que si elles leur permettent obtenir des solutions aux problèmes rencontrés en classe. Toutefois, les chercheurs sont principalement intéressés à produire de nouvelles connaissances (DETYA, 2001; Snell, 2003). Cette divergence de perspectives nuirait à l'utilisation des CIR, car les praticiens considèrent que la recherche n'est pas assez concrète et facile à appliquer en pratique (Fleischman, 2006; Wiliam, 2002).

Shkedi (1998) souligne un manque au niveau de la vulgarisation des résultats des chercheurs et la difficulté que peut donc poser la lecture des publications scientifiques pour les enseignants. Comme l'indiquent certains auteurs, les enseignants ont recours à la recherche si elle est utilisable facilement et rapidement (Carnine, 1997; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Louis & Jones, 2001; Snell, 2003). Ainsi, puisque certains suggèrent que le critère principal employé par les enseignants afin de s'assurer qu'une recherche est valide est l'intuition (Bernhardt, 2000), il s'avère important qu'un climat de confiance règne entre les chercheurs et les praticiens (Shkedi, 1998; Slavin, 1990). Ainsi, les CIR ne seront utilisées que si les enseignants croient qu'elles peuvent améliorer leurs pratiques. Il semble également que la transformation de l'information préalablement à sa diffusion favorise son utilisation subséquente. Les travaux de Landrum, Cook, Tankersley et Fitzgerald (2002) sont révélateurs à cet égard : ils rapportent que les enseignants privilégient les textes écrits par leurs collègues du milieu scolaire plutôt que les publications des chercheurs, parce qu'ils sont plus faciles à comprendre. Une étude de Hemsley-Brown et Sharp (2003) montre que les barrières à l'utilisation des CIR en éducation seraient principalement organisationnelles et que la recherche doit mettre davantage l'accent sur celles-ci plutôt que sur les obstacles individuels. Tout d'abord, la littérature indique l'importance de la présence d'un leadership de la part de la direction d'école pour valoriser l'utilisation de la recherche (Biddle & Saha, 2006; Fleischman, 2006; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Klingner, 2003; Walter, Nutley, & Davies, 2003b). Louis et Jones (2001) affirment que les chercheurs doivent tenter de rejoindre les directeurs afin que les résultats de leurs recherches se rendent jusqu'aux enseignants.

Le leadership d'un noyau d'enseignants dévoués à la recherche s'avèrerait également primordial (Fleischman, 2006; Walter, Nutley, & Davies, 2003b; Wikeley, 1998). Celui-ci se manifesterait notamment par l'implication des enseignants dans les comités et activités où l'on traite de recherche à l'intérieur de l'école (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Cousins & Leithwood, 1993; Louis, 1994; Louis & Jones, 2001; Walter, Nutley, & Davies, 2003a). Par ailleurs, la présence d'un climat coopératif à l'intérieur de l'école (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Wilson, Hemsley-Brown, Easton, & Sharp, 2003), ainsi que l'implication d'enseignants dans des projets de recherche (Ratcliffe, 2005) ont également été identifiés comme des déterminants susceptibles d'influencer positivement l'utilisation des CIR dans l'école.

Même si toutes les conditions extérieures sont en place afin de favoriser cette utilisation, ultimement, ce sont les enseignants qui décident d'utiliser ou non les CIR en classe. Bien que certains auteurs indiquent que des enseignants choisissent de s'impliquer en recherche parce qu'ils croient en son impact positif sur leur pratique (Barker, 2005; Brown, 2005), les caractéristiques qui distinguent ceux-ci des autres enseignants ne sont pas actuellement identifiées dans littérature.

Le but de ce projet de recherche est d'identifier et de mieux comprendre les conditions favorisant l'utilisation des CIR dans des écoles secondaires sélectionnées en milieu défavorisé au Québec. L'objectif principal est d'établir une hiérarchie des différents déterminants de l'utilisation des CIR discutés par des enseignants rencontrés dans le cadre d'entrevues individuelles et de comparer leur propos avec la littérature pertinente.

## Méthodologie

### *Participants*

Afin de s'assurer de visiter des milieux scolaires où une utilisation des CIR est présente, la sélection de l'échantillon a été faite en deux temps : 1) Une sélection des écoles a d'abord été effectuée à l'aide d'un d'indicateur quantitatif et 2) au sein de ces écoles, des membres du personnel ont été sélectionnés, à l'aide d'indicateurs qualitatifs, pour prendre part à des entretiens face à face. Ces deux étapes sont décrites dans les lignes qui suivent.

1) *Échantillonnage des écoles.* Tous les enseignants de 70 écoles SIAA « échantillonnées » par l'équipe de recherche sont sollicités annuellement par les chercheurs chargés de l'évaluation de la stratégie afin de répondre à un « *Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)* » (Bélanger, Janosz, Lévesque, & Chouinard, 2006). Une section de ce questionnaire porte sur leur perception quant à l'utilisation des CIR dans leur école. Un score agrégé moyen a été créé pour chaque école, à partir des réponses des enseignants à quatre questions (Q16, 19, 20 et 22) (voir annexe 3). Après avoir vérifié la normalité de la distribution (voussure et aplatissement situés entre -1 et 1 (Muthén & Kaplan, 1985)), ce score agrégé a été transformé en score Z, qui a par la suite été trié en ordre décroissant d'utilisation des CIR.

Dans un souci de correspondre le plus possible à la variété du contexte scolaire québécois et afin de comparer des points de vue diversifiés, des écoles ayant un score d'utilisation des CIR élevé de taille et de niveau d'urbanisation différents ont été contactées. La sélection finale fut la suivante : une petite école en milieu rural (moins



de 150 élèves); deux écoles de taille moyenne (150 à 1000 élèves), soit une en milieu rural et une en contexte d'agglomération urbaine en région; ainsi qu'une grande école (plus de 1000 élèves) en contexte d'agglomération urbaine en région. Il est pertinent de noter que les quatre écoles visitées se situent entre les quatrième et dix-neuvième rangs quant à leur score Z d'utilisation des CIR, soit respectivement à 1,47, 1,27, 1,05 et 0,46 écarts-types en deçà de la moyenne des 70 écoles échantillonnées. Un tel échantillonnage est qualifié de « raisonné » (*purposeful sampling*), car le chercheur utilise son jugement pour choisir les cas à inclure dans l'échantillon, et de type intense (*intensity sampling*), étant donné que le phénomène étudié (l'utilisation des CIR) se manifeste vivement à travers tout l'échantillon (Patton, 1990).

2) *Échantillonnage des participants*. Dans chacune des écoles visitées, un agent de liaison de l'école, qui assure la communication entre les différentes instances de la SIAA, a été contacté afin de valider notre calcul de l'utilisation des CIR par les enseignants de son école. Chacun de ces agents a ensuite référé au moins deux enseignants ainsi qu'un professionnel non enseignant de son école à partir de sa perception de leur utilisation et de leur intérêt envers la recherche. Lors de la visite de l'école, des entretiens subséquents ont été planifiés avec un membre de l'équipe de direction de chaque établissement ainsi qu'avec les enseignants référés par les répondants initiaux, une procédure qui s'inspire de l'échantillonnage « boule de neige » (*snowball sampling*) (Maykut & Morehouse, 1994). Ce moyen a été retenu afin de s'assurer que les entretiens se déroulent auprès d'individus familiers avec la recherche. En effet, le QIP étant complété anonymement, ses données ne permettent pas de retracer les répondants.

Les participants de l'étude ont été rencontrés entre mai et décembre 2006. La majorité des entretiens (16) ont été effectués en face à face, dans les locaux des écoles visitées, alors que les autres répondants (3) ont été contactés par téléphone. Dans chaque école, des entretiens ont été planifiés auprès de trois enseignants, un membre du personnel non enseignant, ainsi qu'un membre du personnel de direction. Selon les disponibilités, au moins quatre individus ont été rencontrés dans chaque école, soit au total : quatre membres d'une équipe de direction, dix enseignants, ainsi que cinq membres du personnel non enseignant (deux conseillers en orientation, un conseiller en information scolaire, un psychoéducateur et un travailleur social). Les répondants ont tous complété un certificat universitaire (3), un baccalauréat ou son équivalent (11), ou un diplôme de deuxième cycle (5) dans un domaine connexe à l'éducation. Leur expérience professionnelle est en moyenne de 8,8 ans au sein de l'école visitée et de 12,6 ans dans le domaine de l'éducation en général.

### *Procédure*

Tous les entretiens effectués ont été enregistrés et transcrits intégralement. Leur durée moyenne était de 45 minutes. La grille employée lors de ces rencontres a été développée à l'aide du *guide d'entrevue* et de *l'entrevue à questions ouvertes standardisées*, deux approches de collecte des données qualitatives élaborées pour des entretiens semi-structurés (Patton, 1990). Chaque sujet a donc répondu oralement à un questionnaire comportant des questions ouvertes et semi-ouvertes lui permettant de décrire et commenter les déterminants de l'utilisation des CIR dans son milieu (voir Annexe 1). En tenant compte des conclusions tirées de la recension des écrits, des questions de base ont été rédigées à l'avance et posées lors des entretiens. Cependant,

tel que suggéré par la méthode de la *théorisation ancrée*, l'interviewer s'est permis de poser de nouvelles questions lors de l'émergence de nouveaux thèmes ou lorsque l'exploration plus en profondeur de certaines dimensions s'est avérée nécessaire (Strauss & Corbin, 1998). À titre d'exemple, la question suivante a été posée intégralement lors de chaque entretien : « Comment décririez-vous l'attitude générale à l'intérieur de votre école par rapport à l'utilisation des CIR? ». Afin de valider certaines réponses à cette question, les sous questions suivantes ont été ajoutées en cours de collecte: « Est-ce que l'utilisation des CIR est valorisée dans votre école? Comment valorise-t-on de telles initiatives? Est-ce que du temps est consacré à la mise à jour de vos connaissances à l'aide des CIR? Y a-t-il des occasions d'échanger sur le sujet dans votre école? Croyez-vous que la proximité/éloignement des grands centres universitaires a un impact sur la mise à jour des connaissances dans votre école? »

#### *Méthode d'analyse des données*

L'approche d'analyse des données employée est qualitative et s'inspire des premières étapes de la méthode de la *théorisation ancrée* (*Grounded Theory Method*). Cette méthode permet de construire une théorie à partir d'analyses valides et vérifiées, tout en préservant les particularités locale des milieux étudiés (Strauss & Corbin, 1998). L'analyse débute par la phase de « conceptualisation », au cours de laquelle les données recueillies sont identifiées, comparées et segmentées en dimensions. Ensuite, les concepts parents sont regroupés sous un thème commun lors de la phase de « catégorisation ». Finalement, une hiérarchie des interrelations entre les différents concepts émergeant est élaborée. Le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo7* (© QSR International) a été mis à contribution lors des phases d'analyse et de rédaction.

## Résultats

Les résultats de la présente étude seront présentés en fonction d'un modèle écologique inspiré du cadre conceptuel de Belski (1980). Les thèmes émergents du discours des différents intervenants rencontrés ont été regroupés selon ce modèle afin de mettre en évidence les résultats de l'analyse du contenu des entretiens : la décision d'utiliser ou non les CIR n'est pas qu'un choix individuel de l'enseignant, elle est également influencée par l'école, d'autres éléments externes à l'école, ainsi que par la culture propre au milieu de l'éducation. Dans la présente étude, quatre niveaux d'analyse permettent d'examiner l'utilisation des CIR par les enseignants : le macrosystème, l'exosystème, le microsystème et l'ontosystème.

*A) Macrosystème.* Dans le cadre de cette étude, le macrosystème représente tout élément lié à la culture du milieu de l'éducation et influençant les organisations scolaires de niveau secondaire au Québec. Ces éléments ont une influence globale sur l'utilisation des CIR en éducation. Contrairement aux déterminants des autres niveaux du système, les déterminants macrosystémiques ont principalement été abordés par les répondants en tant qu'entraves à l'utilisation des CIR dans leur école. On note 1) la perception d'une augmentation considérable de la charge de travail du personnel des écoles, 2) la difficulté d'intégrer une culture de l'utilisation des CIR chez les enseignants, 3) l'intérêt des enseignants pour l'information concrète et pratique, 4) l'absence d'une reconnaissance du rôle des enseignants envers la recherche dans leur tâche, et 5) l'indépendance de l'enseignant désirant demeurer « maître de sa classe ».

*1) Augmentation de la charge de travail.* En raison entre autres de l'implantation de la réforme du renouveau pédagogique, plusieurs enseignants se

considèrent débordés : « *la réforme demande beaucoup aux enseignants, de l'appropriation de nouveau matériel. Cela fait qu'ils ont peu de temps, d'après moi, à attarder aux recherches.* » (07 CONS ORI F). Bien que les répondants estiment généralement que les enseignants sont intéressés par les CIR, ils ne veulent pas subir l'augmentation de la charge de travail qui y est associée :

Je dirais qu'ils sont pas mal tous curieux, mais par contre, c'est peut-être un manque de temps. Parce que les tâches sont très lourdes, donc... Moi, j'en ai des corrections à faire et le prof de mathématique s'est couché à une heure du matin, ça fait que la recherche... (14 ENS F)

À cet effet, certains réclament davantage d'heures de libération afin de s'approprier eux-mêmes les CIR, alors que d'autres indiquent plutôt la nécessité de mettre en place une courroie de transmission entre les chercheurs et les écoles. Selon eux, la libération occasionnelle des enseignants ne réduirait pas leur tâche de travail, ceux-ci devant préparer préalablement du matériel pour le suppléant et effectuer un suivi par la suite.

## *2) Difficulté d'intégrer une culture de l'utilisation des CIR chez les enseignants.*

L'analyse du discours des répondants apporte un éclairage intéressant sur la difficulté d'intégrer une culture de l'utilisation des CIR en enseignement. Le contexte actuel en éducation ne serait pas favorable à l'utilisation des CIR notamment en raison de l'augmentation subite et très importante de l'offre de CIR en éducation au cours des dernières années. Plusieurs enseignants, n'arrivant déjà pas à suffire à la tâche, se sentiraient surchargés par le nouveau flux d'informations offert.

3) *L'intérêt des enseignants pour l'information concrète et pratique.* Certains répondants estiment que la recherche en éducation serait souvent trop théorique ou éloignée de la réalité concrète vécue par les enseignants. Comme les chercheurs ne travaillent pas au quotidien avec les élèves, certains enseignants estiment que leur travail ne représente pas la réalité vécue à l'intérieur d'une école: « Il y en a qui vont dire : « Regarde, il a pelleté des nuages et c'est bien beau, mais ce n'est pas ma réalité. » (15 ENS RESS F). Le langage trop technique employé dans les publications scientifiques irriterait certains enseignants qui préféreraient s'attarder aux phénomènes concrets en privilégiant l'action plutôt que la compréhension et apprécieraient des recherches proposant des exemples et moyens concrets et adaptés à leur besoins :

Je ne dis pas qu'il faut que ça soit trop vulgarisé non plus, là (...) Je pense que les recherches, quand ça devient trop théorique et trop complexe, oui, moi même je décroche. Je suis dans le milieu et je lis beaucoup et je décroche. Alors, je me dis que l'enseignant... pas juste l'enseignant, le professionnel ou l'adjoint au directeur qui veut se mettre à regarder au niveau des recherches, si ça commence comme ça, il ne sera pas porté à en faire très, très longtemps. (08 DIR ADJ M)

4) *Rôle des enseignants face à la recherche non reconnu dans leur tâche.* Les enseignants rencontrés affirment que l'utilisation des CIR ne fait pas partie de la description de tâche de l'enseignant en général, mais qu'une telle reconnaissance favoriserait cette utilisation. Plusieurs répondants indiquent que même dans les rares cas où un enseignant bénéficie d'un dégagement partiel, l'utilisation des CIR suscite une charge de travail difficilement conciliable avec la charge d'enseignement. Par

ailleurs, certains estiment que la mise à jour des connaissances de l'enseignant est une responsabilité professionnelle, alors que d'autres jugent que non :

Souvent, il faut que tu t'informes sur plusieurs matières différentes. (...) A part si tu es un enseignant ou une enseignante qui a une situation plus facile à la maison, par exemple, quelqu'un qui est tout seul ou... tu vois le principe ? Peut-être que oui, il va en faire... ou quelqu'un qui est plus zélé, il risque d'en faire à ce moment là. (16 ENS M)

5) *Enseignant maître de sa classe.* Des répondants indiquent que beaucoup d'enseignants seraient résistants aux commentaires des collègues qui désirent les aider dans leur pratique. Selon certains répondants, bien que cette attitude au sein du corps enseignant tende à s'atténuer depuis quelques années, plusieurs dissimuleraient leurs difficultés vécues aux collègues et à la direction, de peur d'être jugés ou évalués négativement. Ils ressentiraient généralement une forte pression de la part de leurs pairs pour refléter l'image d'être « en contrôle de leur classe ». À cet effet, certains enseignants ressources affirment préférer attendre que les enseignants en difficulté viennent leur demander conseil plutôt que de risquer de leur proposer une approche et de se faire rebuter. D'autres ont toutefois indiqué qu'une telle attitude était peu fréquente dans leur école, qu'il n'était pas gênant de demander conseil aux collègues et à la direction.

B) *Exosystème.* Les déterminants exosystémiques réfèrent à tout évènement ou situation extérieure au milieu de travail de l'enseignant pouvant affecter son utilisation des CIR. À cet égard, les thèmes suivants ont émergé des entretiens réalisés: 1) les sources et types d'informations transmises, 2) la facilité d'accès à ces sources, 3) le

traitement de l'information préalablement à sa transmission vers les écoles, 4) l'utilité perçue des CIR pour les enseignants, 5) la validité des CIR que les enseignants s'approprient à utiliser, 6) l'apport de ressources financières ou humaines provenant de l'extérieur des écoles afin de favoriser l'utilisation des CIR et 7) la formation universitaire.

*1) Sources d'informations.* Il importe de mentionner que lors des entrevues, il était souvent difficile pour les enseignants de spécifier lesquelles parmi les connaissances auxquelles ils ont accès étaient issues de la recherche. Certains ont affirmé ne pas se soucier de l'origine de l'information utilisée, tant qu'elle leur permettait d'améliorer leurs pratiques. La source d'information la plus souvent évoquée par les enseignants rencontrés est l'échange formel ou informel d'information entre collègues enseignants ou professionnels non enseignants de l'école. Plusieurs autres ont affirmé avoir reçu des informations et des statistiques issues d'expérimentations effectuées dans leur milieu scolaire, principalement dans le cadre de la SIAA. Les formations ont également été évoquées, bien que les répondants estiment difficile d'en distinguer le contenu issu de la recherche. Les directions d'écoles, les groupes pédagogiques, la commission scolaire, le syndicat, le bureau régional du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) ont aussi été mentionnés en tant que sources d'information. Finalement, certains enseignants recherchent l'information de leur propre initiative avec l'aide d'Internet, de livres, d'articles de revues ou de recherches, de journaux ou par l'entremise d'un réseau de contact personnel.

*2) Facilité d'accès.* Il importe de préciser que les répondants ne considèrent pas que l'accès aux CIR est problématique dans leur école: la majorité estime que l'accès



est facile pour tous ceux qui désirent en profiter, en utilisant Internet et les données SIAA de l'école. Toutefois, le discours des répondants illustre que la facilité d'accès ne constitue pas une condition suffisante à l'utilisation des CIR de manière généralisée par les enseignants. Selon plusieurs, ceux-ci doivent également être disponibles et intéressés par la recherche pour la consulter : « Oui, [l'accès] est [facile]. Est-ce que les gens veulent y aller, ça, c'est d'autres choses. Parce que l'accessibilité, pour moi, elle est là, là. » (08 DIR ADJ M).

3) *Traitement préalable à la transmission des CIR.* Tel que mentionné précédemment, les répondants indiquent que les enseignants préfèrent les CIR applicables concrètement. De plus, ils indiquent qu'elles devraient être modifiées afin de comporter des recommandations pour leur mise en application. Ils estiment également que la synthèse de résultats de recherche augmente leur utilisation, car la concision augmente leur rapidité de lecture et facilite leur présentation à l'ensemble des enseignants de l'école : « Oui. Et dans ma nature, j'aime les choses qui sont synthétisées. Quand c'est trop long, des fois, des rapports de recherche, je trouve ça trop lourd. » (02 ENS RESS F). Ils privilégient les CIR qui touchent directement les problématiques qu'ils vivent dans leur classe et qui sont applicables rapidement par de petites actions concrètes, sans avoir à y consacrer des heures. Ainsi, plusieurs répondants estiment que ces raisons justifient la transformation des CIR avant qu'elles ne soient transmises vers les écoles.

4) *Utilité perçue des CIR pour les enseignants.* Les répondants indiquent que dans leur école, la recherche servirait principalement à mieux comprendre leur milieu, à améliorer ou mettre en place de nouvelles pratiques d'enseignement, à objectiver ou

valider les pratiques ou à favoriser l'échange de nouvelles idées entre les membres du personnel. Selon l'avis des répondants, il serait important que les chercheurs se préoccupent de problèmes tels que: l'intégration des élèves en difficulté dans les classes de cheminement régulier, les différents styles d'apprentissage des élèves ainsi que le manque de motivation scolaire chez les élèves de leur école ou l'implantation de la réforme.

5) *Validité de l'information.* Les répondants affirment utiliser l'information qu'ils considèrent digne de confiance afin d'améliorer leur pratique. Presque tous les enseignants rencontrés affirment que l'intuition constitue leur critère principal afin de vérifier la validité d'une recherche. Ils s'assurent que la recherche « fasse sens », en fonction de leur jugement, leur expérience et leur pratique. Quelques répondants maintiennent ne pas remettre en doute les informations reçues par la commission scolaire ou des collègues et prennent pour acquis que ceux-ci en ont vérifié la validité. Certains réfèrent parfois aux conseillers pédagogiques afin de valider des CIR provenant d'autres sources. Seulement quelques répondants indiquent s'assurer de la validité des CIR en vérifiant si elles s'appuient sur des données empiriques, si elles sont compatibles avec le contexte de leur école, si la source ou l'auteur est crédible ou en les comparant avec d'autres études publiées. D'autres indiquent que les enseignants mettent en doute la crédibilité des chercheurs, à cause de la divergence de leurs perspectives quant aux enjeux de l'enseignement :

Tu as des gens qui (...) ont a priori une espèce de restriction par rapport au monde de la recherche. C'est-à-dire... on va plutôt véhiculer que la recherche ça

se fait en milieu clos, que c'est un milieu universitaire (...). Donc, admettons que la recherche, ce n'est pas la réalité. (03 ENS M)

6) *Ajout de ressources financières ou humaines aux écoles.* Selon les répondants, l'utilisation de la recherche dans les écoles ne pourrait être possible sans la présence d'un soutien financier et en ressources humaines. Rappelons que les écoles de notre échantillon font toutes partie de la SIAA, une initiative conjointe du MELS et des commissions scolaires (CS). Elle vise entre autres un plus grand transfert des CIR vers les pratiques des enseignants, avec l'aide d'une rétroaction des données de recherche personnalisées effectuée par l'équipe d'évaluation. Cette stratégie ayant nécessité une forte implication de la part du personnel au sein de ces écoles, sa présence est prépondérante au sein du discours des répondants. Ils affirment que les résultats produits par l'équipe d'évaluation sont souvent très concrets, touchent les enseignants dans leur pratique et que les données recueillies leur permettent d'avoir une idée plus juste de la situation des jeunes dans leur école. Plusieurs mentionnent que l'argent associée à la SIAA a permis la libération de personnel dans l'école, la participation à des comités et l'embauche de nouvelles ressources.

SIAA, c'est sûr, a changé énormément de choses dans l'école. Ne serait-ce, il ne faut pas se le cacher, au niveau monétaire. C'est quand même beaucoup de sous. Mon poste, au début, était là parce que SIAA était là. On peut engager des ressources supplémentaires... Je pense que sans SIAA, on pourrait faire différemment, mais ça serait difficile. (02 ENS RESS F)

Par ailleurs, plusieurs répondants indiquent que l'aide reçue relativement à l'utilisation des CIR provenait principalement du conseiller pédagogique de leur CS.

Cependant, ils ont indiqué que les conseillers pédagogiques prenaient rarement l'initiative de proposer de nouvelles pratiques.

7) *Formation universitaire.* Relativement à leur formation universitaire, les professionnels non enseignants ainsi que les membres du personnel de direction rencontrés ont presque tous affirmé que leur formation les avait bien outillés pour comprendre ou utiliser des CIR. Au contraire, la majorité des enseignants rencontrés affirme clairement que la formation académique au premier cycle ne leur a pas fourni les moyens de comprendre et d'utiliser les CIR dans leur pratique. Selon plusieurs, la place occupée par la recherche dans la formation des enseignants est pratiquement nulle : « [Un enseignant] (...) qui n'est pas en formation continue et qui ne va pas nécessairement sur Internet et qui n'est pas nécessairement à l'affût de ça, la recherche, pour lui, ça ne veut rien dire. » (02 ENS RESS F)

C) *Microsystème.* Dans le cadre de cette étude, le microsystème est constitué des activités, rôles et relations interpersonnelles des enseignants à l'intérieur de leur école. Plusieurs déterminants identifiés dans les quatre écoles échantillonnées favoriseraient l'utilisation des CIR par les enseignants. On indique 1) le rôle primordial du leadership de l'équipe de direction, 2) l'importance de l'implication d'un noyau d'enseignants et de membres du personnel non enseignant dans les comités et activités de l'école, 3) l'implantation de certains éléments clés au niveau de la structure de fonctionnement de l'école, ainsi que 4) la présence d'un climat coopératif.

1) *leadership de l'équipe de direction.* Dans chacune des écoles visitées, on rapporte l'importance de la présence d'un leadership fort de la part de la direction relativement à l'utilisation des CIR par les enseignants. Ce leadership de la direction se

manifesterait sur deux fronts, par son style de gestion influencé par ses caractéristiques personnelles, ainsi que par ses actions concrètes afin de favoriser l'utilisation des CIR. Dans les quatre écoles de notre échantillon, des enseignants ont mentionné qu'un directeur à l'écoute de son personnel favoriserait l'utilisation des CIR. Par ailleurs, selon les répondants, l'équipe de direction serait constituée d'individus à l'affût de ce qui se fait ailleurs, compétents à cerner ce qui est pertinent pour leur équipe école dans la recherche et prenant le temps de se renseigner avant d'agir. La majorité des enseignants rencontrés estiment qu'une direction favorise l'utilisation des CIR dans l'école en valorisant la recherche, ce qui est considéré par plusieurs comme le facteur principal de l'utilisation des CIR dans leur école. Dans la mesure où elle valorise la recherche, la direction favoriserait également l'utilisation des CIR en s'impliquant directement dans les activités des enseignants. Cette implication se traduirait concrètement par une présence régulière aux réunions et comités, le partage de CIR pertinentes auprès du personnel scolaire ainsi que la supervision pédagogique des enseignants afin d'améliorer leur compréhension de la recherche. On indique également qu'un style de gestion participatif, où les membres du personnel sont impliqués dans le processus de prise de décision, favoriserait l'utilisation subséquente des CIR par les enseignants. L'inclusion des CIR dans les orientations de l'école, dans le plan de réussite par exemple, favoriserait également leur utilisation. Selon certains répondants, les enseignants seraient davantage portés à utiliser les CIR lorsqu'elles sont adoptées en tant qu'orientation ou directive dans le cadre du projet éducatif ou du plan de réussite de l'école.

## *2) Implication d'un noyau de personnel dans les comités et activités de l'école.*

Plusieurs répondants ont indiqué qu'afin de favoriser l'utilisation des CIR, il est indispensable d'avoir un noyau stable constitué d'enseignants jouant un rôle de leadership : « Des enseignants qui s'investissent beaucoup sur le comité. Je pense qu'il y a quand même un noyau qui est assez fort au niveau de l'école, qui fait que les autres n'ont pas le choix d'embarquer un moment donné. » (02 ENS RESS F). La stabilité permettrait de conserver une continuité dans les façons de faire, alors que la formation d'un nouveau comité nécessiterait beaucoup de temps pour s'assurer de sa compréhension des objectifs et de son adhésion aux moyens choisis auparavant.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs répondants estiment que l'implication directe des enseignants dans un projet de recherche a des conséquences positives sur l'utilisation des CIR dans leur école. Évidemment, certains affirment qu'elle aurait des conséquences positives sur l'utilisation de l'enseignant directement impliqué, mais d'autres croient également que cette implication risquerait d'avoir un impact positif important sur l'utilisation des CIR par ses collègues. À cet effet, les répondants estiment qu'il est plus rassurant d'essayer une pratique validée par un collègue.

## *3) Structure de fonctionnement de l'école.*

Selon les répondants, les efforts déployés par l'équipe de direction ainsi qu'un noyau de membres du personnel de l'école afin de favoriser l'utilisation des CIR doivent être soutenus par des initiatives tangibles au niveau de la structure de l'école. Ces initiatives consistent en la libération de membres du personnel enseignant et non enseignant d'une portion de leur tâche ainsi qu'en la présence de mécanismes de rétroaction sur les résultats de recherche auprès du personnel de l'école. La libération régulière de quelques individus serait consacrée à

l'analyse des données brutes recueillies par les questionnaires de la SIAA, à faire le tri des documents reçus de la part de la commission scolaire ou à rechercher de l'information et à la transmettre aux autres membres du personnel de l'école. Des répondants qui bénéficient d'une telle libération avouent tout de même que les heures d'enseignement sauvées ne sont pas suffisantes pour se renseigner et transmettre l'information aux enseignants. Ils doivent ainsi y consacrer du temps supplémentaire non rémunéré. Les rencontres périodiques de groupes pédagogiques et comités constitueraient des occasions efficaces d'apprendre et d'échanger sur les pratiques éducatives, car le nombre restreint de participants permettrait à chacun de jouer un rôle actif et de s'approprier des mandats précis et concrets. Des répondants estiment à cet effet que le leadership exercé par les membres de différents comités permet de confronter différentes perspectives, de diffuser efficacement des CIR, de déterminer des objectifs à atteindre et de s'assurer de la mise en place de moyens pour utiliser les CIR. On indique par ailleurs que le leadership de ces comités se présente différemment dans les petites écoles, où l'implication de tous les membres du personnel est valorisée. Par ailleurs, dans chacune des quatre écoles visitées, des répondants vantent la pertinence de la décentralisation récente des effectifs professionnels non enseignant des locaux de leur commission scolaire vers leur école. Plusieurs estiment qu'ainsi, il est beaucoup plus facile de communiquer avec eux, puisqu'ils sont présents physiquement dans l'école. Ceci favoriserait leur implication au sein de l'école ainsi qu'une prise de conscience des besoins des enseignants.

4) *Climat scolaire coopératif.* Presque tous les enseignants rencontrés ont indiqué que dans la mesure où des collègues et la direction valorisent l'utilisation des

CIR, le climat coopératif est un important déterminant de leur utilisation. Les répondants indiquent que cette coopération prend la forme d'une bonne communication, de la circulation de l'information ainsi que d'une facilité à travailler en équipe au sein de l'école. La coopération entre les enseignants les amène à chercher activement des solutions aux problèmes et à accepter davantage les avis des collègues : « Et je pense qu'on a formé, vraiment dès le départ, une équipe. Et le travail d'équipe s'est installé dès le début, ça fait que je pense que c'est pour ça que la résistance, non, elle ne s'est vraiment pas faite (...) » (11 ENS ACC F). La communication serait également favorisée par des mécanismes formels dans l'école tels que des rencontres de trimestre ou de suivi hebdomadaires ou lors des journées pédagogiques. Plusieurs enseignants rencontrés mentionnent également une aisance dans la communication avec leur direction d'école, qui est très présente sans toutefois imposer ses initiatives, qui valorise les échanges, qui est à l'écoute des préoccupations des enseignants et qui partage les informations lui étant communiquées.

*D) Ontosystème.* Dans le cadre théorique de la présente étude, l'ontosystème est constitué des caractéristiques personnelles des enseignants appelés à utiliser les CIR. Les déterminants émergeant des entretiens sont les suivants : 1) l'attitude des enseignants envers la recherche, 2) une préoccupation envers la réussite scolaire des élèves 3) la capacité à accepter la critique et à se remettre en question, ainsi que des 4) facteurs associés à l'histoire de l'enseignant.

*1) Attitude des enseignants : prise d'initiative, ouverture ou résistance à la recherche.* L'attitude des enseignants envers la recherche est souvent mentionnée par les répondants en tant que déterminant de leur utilisation des CIR. Elle peut prendre



trois formes : la prise d'initiative, l'ouverture ou la résistance à la recherche. Les enseignants qui utilisent couramment les CIR participent davantage aux comités et à l'analyse de résultats de la SIAA, et prennent l'initiative de rechercher et d'effectuer des lectures associées aux CIR. Leurs motivations envers la recherche sont multiples : certains évoquent la curiosité ou le besoin d'en savoir davantage, le désir d'augmenter ses capacités d'intervention et de solutionner des problèmes ou la volonté d'influencer les autres enseignants. Selon certains, ces individus intéressés par la recherche ne seraient pas majoritaires dans leur école. Malgré cela, presque tous les répondants s'entendent pour dire que la grande majorité des enseignants de leur école est ouverte à la recherche et en discute volontiers, sans toutefois être proactive dans la recherche ou l'utilisation des CIR. Finalement, quelques répondants révèlent la présence de cas isolés d'enseignants résistants à la recherche. Ceux-ci seraient souvent les plus anciens, ceux qui se rapprochent de la retraite ou ceux qui enseignent au deuxième cycle auprès d'une clientèle étudiante souvent plus difficile.

2) *Préoccupation envers la réussite scolaire des élèves.* Certains enseignants indiquent ressentir une forte responsabilité personnelle envers le succès scolaire des élèves. Il serait de leur devoir de mettre à jour leurs connaissances, entre autres par l'utilisation des CIR, et ce même s'ils n'ont pas suffisamment de temps pour le faire à l'intérieur des 35 heures par semaine pour lesquelles ils sont rémunérés. D'autres ont indiqué que la SIAA aurait beaucoup contribué à la conscientisation des enseignants vis-à-vis leur rôle dans le succès scolaire des élèves. Elle aurait mis en évidence les impacts néfastes de la défavorisation sur la réussite scolaire, ce qui aurait encouragé les enseignants à se mobiliser afin de les atténuer. Finalement, certains estiment que le

sentiment d'appartenance à l'école constituerait un facteur favorisant l'utilisation des CIR. Selon eux, les enseignants établis depuis une longue période à proximité de l'école seraient davantage engagés auprès de leur milieu scolaire ainsi qu'envers le succès scolaire des élèves.

*3) Capacité à tolérer la critique et à se remettre en question.* Certains répondants indiquent qu'il est difficile d'avoir à remettre en question leur pratique d'enseignement. D'ailleurs, on affirme que les enseignants qui utilisent davantage les résultats issus de la recherche effectuée dans leur école possèdent des habiletés d'autocritique et feraient preuve d'humilité afin d'accepter qu'ils doivent améliorer certains aspects de leur travail : « Je pense plus que c'est une question d'ouverture par rapport à la recherche et d'être capable de s'autocritiquer aussi. C'est sûr que quand ils reçoivent des résultats de recherche, ça peut être percutant pour certains enseignants. » (01 CONS ORI F).

*4) Autres facteurs associés au vécu de l'enseignant.* Plusieurs répondants ont discuté de l'influence de facteurs individuels associés au vécu en tant que déterminants de l'utilisation des CIR. Ceux qui ont été abordés le plus souvent sont l'âge et l'expérience en tant qu'enseignant, ainsi que les expériences de travail hors du champ de l'enseignement. Bien que quelques répondants estiment que l'âge n'aurait pas d'impact sur l'ouverture aux CIR, certains indiquent que les jeunes enseignants y seraient généralement plus ouverts que les anciens. Quelques répondants suggèrent que les enseignants en milieu de carrière seraient les plus dynamiques et ouverts à la recherche dans leur école :

Parce que au début, tu es tellement centré sur ta survie quand tu commences à enseigner, je ne pense pas que tu peux te projeter (...) te comparer ou voir ce qui se fait ailleurs. (09 ENS RESS F)

(...) je pense que c'est difficile pour les enseignants que ça fait longtemps qui sont là de changer leurs pratiques (...). Les paradigmes sont tellement là, ancrés en eux, que des fois ça fait peur et c'est difficile. (02 ENS RESS F).

### Discussion

Dans cette section, une comparaison entre les principaux thèmes ayant émergé des entretiens et la littérature pertinente est présentée sous forme de tableau afin de mettre en évidence leur correspondance, s'il y a lieu. Une courte discussion intégrative permet ensuite de synthétiser les conclusions principales de l'étude. Finalement, les principales limites de cette recherche sont présentées.

Tableau 1

*Déterminants macrosystémiques*

Dans la littérature :	Selon les répondants de notre étude :
Urgence de développer une culture de la recherche en éducation (Brown, 2005; Wilson, Hemsley-Brown, Eaton, & Sharp, 2003).	Contexte actuel en éducation non favorable à l'utilisation des CIR: Augmentation subite et très importante de l'offre de CIR et de la charge de travail des enseignants.
Absence de reconnaissance de l'utilisation des CIR dans la tâche des enseignants nuit aux efforts de valorisation (Lagemann, 2000).	Utilisation de la recherche ne fait pas partie du rôle des enseignants.
Chercheurs sont intéressés à produire des connaissances, alors que les praticiens veulent des solutions aux problèmes vécus en classe (DETYA, 2001; Snell, 2003) et trouvent la recherche peu concrète et donc difficile à appliquer (Fleischman, 2006; Wiliam, 2002).	Enseignants s'attardent aux phénomènes concrets et apprécient des exemples et moyens adaptés à leurs besoins. Travail des chercheurs ne représente pas la réalité d'une école. Langage des publications scientifiques trop théorique et technique.
	Pression pour être « en contrôle de leur classe ».
Manque de temps pour accomplir la tâche (Biddle & Saha, 2006; Brown, 2005; Klingner, 2003; Shkedi, 1998).	En raison de la lourdeur de la charge de travail, les enseignants utilisent les CIR de leur propre initiative, sans être rémunérés.

Tableau 2

*Déterminants exosystémiques*

Dans la littérature :	Selon les répondants de notre étude :
Manque de vulgarisation des résultats des chercheurs et difficulté pour les enseignants de lire les publications scientifiques (Shkedi, 1998) : Les enseignants emploient la recherche utilisable facilement et rapidement (Carnine, 1997; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Louis & Jones, 2001; Snell, 2003) et préfèrent les textes de collègues, plus faciles à comprendre (Landrum, Cook, Tankersley, & Fitzgerald, 2002)	Vulgarisation des résultats des chercheurs. Pas facile pour les enseignants de lire les publications scientifiques. Enseignants emploient la recherche utilisable facilement et rapidement. La transformation de l'information préalablement à sa diffusion favorise son utilisation subséquente par les enseignants.
Critère principal employé par les enseignants afin de s'assurer qu'une recherche est valide : l'intuition (Bernhardt, 2000).	Critère principal de validité d'une recherche : l'intuition, ou que cela « fasse du sens » pour eux.
	Former les enseignants à l'utilisation des CIR.
	Accès aux CIR facile dans les écoles, pour ceux qui le désirent.

Tableau 3

*Déterminants microsystemiques*

Dans la littérature :	Selon les répondants de notre étude :
Leadership de la direction d'école pour valoriser l'utilisation des CIR (Biddle & Saha, 2006; Fleischman, 2006; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Klingner, 2003; Walter, Nutley, & Davies, 2003b ). Chercheurs doivent rejoindre les directions pour rejoindre les enseignants (Louis & Jones, 2001).	Leadership de la direction d'école pour valoriser l'utilisation de la recherche : être à l'affût de ce qui se fait ailleurs, compétents à cerner ce qui est pertinent dans la recherche, style de gestion participatif.
Leadership d'un noyau d'enseignants dévoués à la recherche (Fleischman, 2006; Walter, Nutley, & Davies, 2003b; Wikeley, 1998). Influence positive de l'implication d'enseignants dans des projets de recherche (Ratcliffe, 2005).	Noyau stable constitué d'enseignants jouant un rôle de « leadership ». Conséquences positives de l'implication directe d'enseignants dans un projet de recherche sur utilisation des CIR.
Implication dans les comités et activités liées à la recherche (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Cousins & Leithwood, 1993; Louis, 1994; Louis & Jones, 2001; Walter, Nutley, & Davies, 2003a).	Libération de tâche de membres du personnel enseignant et non enseignant, présence de mécanismes de rétroaction sur les résultats de recherche auprès du personnel.

Tableau 3 (suite).

Dans la littérature :	Selon les répondants de notre étude :
Climat coopératif à l'intérieur de l'école (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Wilson, Hemsley-Brown, Easton, & Sharp, 2003).	Climat coopératif est un déterminant important de l'utilisation des CIR : bonne communication, circulation de l'information et facilité à travailler en équipe au sein de l'école.

Tableau 4

*Déterminants ontosystémiques*

Dans la littérature :	Selon les répondants de notre étude :
Enseignants choisissent de s'impliquer en recherche parce qu'ils croient à son impact sur la pratique (Barker, 2005; Brown, 2005).	Déterminant individuel de l'utilisation des CIR le plus important : l'attitude envers la recherche.
	Âge, expérience en éducation et expérience hors de l'enseignement.
	Sentiment de responsabilité envers le succès scolaire des élèves.
	Habiletés d'autocritique, humilité afin d'accepter d'améliorer certains aspects de leur travail.

La comparaison des résultats de cette étude à la littérature sur l'utilisation des CIR en éducation révèle que la plupart des obstacles mentionnés au sein des écrits ont été résolus et que les conditions favorisant cette utilisation ont été mises en place au sein des écoles visitées.

Les résultats de l'étude soulignent l'importance que revêt la recherche pour la plupart des enseignants, ainsi que pour tous les membres du personnel de direction rencontrés. Autant dans la littérature que dans nos résultats, on constate le besoin d'instaurer une culture de la recherche en éducation. Toutefois, les enseignants rencontrés utilisent la recherche alors qu'il ressort, autant selon nos répondants qu'au sein de la littérature, que l'utilisation de la recherche n'est pas reconnue dans leur tâche, qu'il existe une divergence de perspective entre les chercheurs et les milieux de pratique quant à l'utilité de la recherche et que leur tâche est trop lourde. Il est intéressant de noter les propos des répondants à l'effet que les enseignants ressentiraient généralement une pression pour présenter une image de contrôle de leur classe, souvent par peur d'être jugé négativement, alors que cet argumentaire ne se retrouve pas au sein de la littérature consultée. Ceci pourrait constituer un frein à une demande d'aide extérieure et conséquemment à l'utilisation des CIR.

Il semble que des facteurs extérieurs au milieu de travail des enseignants aient une influence sur leur utilisation des CIR. Dans la littérature, on note que le manque de vulgarisation des résultats des chercheurs nuirait à leur utilisation par les enseignants. Ceci est aussi confirmée dans cette étude : les enseignants emploient ce qui est utilisable facilement et rapidement. Lorsque vient le temps d'évaluer la validité des CIR qui leur sont transmises, nos résultats concordent avec ceux de la littérature : l'intuition



est le premier critère. Il s'avère important qu'un climat de confiance règne entre les chercheurs et les praticiens, puisque les CIR ne seront utilisées que si les enseignants croient qu'elles peuvent améliorer leurs pratiques. Il est pertinent de mentionner que selon nos répondants, l'accès aux CIR est facile pour ceux qui le désirent. De plus, l'importance de former les enseignants à l'utilisation des CIR fut soulignée, point qui ne figuraient également pas dans la littérature consultée.

Selon la littérature, les principales barrières à l'utilisation des CIR en éducation seraient principalement organisationnelles. Les entretiens ont également permis de mettre en lumière l'importance des déterminants organisationnels ayant favorisé l'utilisation des CIR par ces enseignants. La présence d'un leadership de la direction envers l'utilisation des CIR, l'implication d'un noyau stable d'enseignants dévoués à la recherche, la libération de tâche et l'implication au sein de comité où l'on traite de recherche, ainsi que la présence d'un climat coopératif au sein de l'école ont tous été identifiées, autant dans la littérature que dans nos résultats, comme déterminants importants de l'utilisation des CIR.

Finalement, l'analyse des résultats révèle que l'attitude des enseignants envers la recherche constitue le déterminant individuel le plus important de l'utilisation des CIR dans les quatre écoles de notre échantillon. Toutefois, nos répondants ont indiqué que cette attitude est fortement influencée par les déterminants microsystemiques, exosystemiques et macrosystemiques mentionnés précédemment. Or, la littérature consultée ne permet pas de confirmer cette hypothèse. En effet, alors que les enseignants plus âgés ou plus expérimentés seraient, selon nos répondants, davantage

résistants à la recherche, il serait hâtif de généraliser cette conclusion alors qu'aucune étude empirique ne le confirme.

*Forces et limites.* Puisque la méthodologie de la présente étude est qualitative, que l'échantillon est limité à seulement 19 répondants, que ceux-ci proviennent de quatre écoles échantillonnées pour leur utilisation des CIR supérieure à la moyenne et que ces écoles participent à une initiative leur offrant des ressources humaines et financières considérables (SIAA), les résultats obtenus ne sont pas généralisables à l'ensemble du contexte éducatif québécois. Une autre limite pouvant possiblement restreindre la portée de cette étude est le phénomène de désirabilité sociale. En effet, malgré la confidentialité des entretiens, il est possible que certains répondants aient été, consciemment ou non, portés à exagérer l'importance de la recherche dans leur école ou dans leur propre travail, afin de projeter une image positive à l'intervieweur. Enfin, les résultats de cette étude contribuent à la compréhension des déterminants de l'utilisation de la recherche dans le contexte des écoles secondaires québécoises ayant participé à la SIAA, mais ils ne permettent toutefois pas de déterminer l'ampleur de leur influence.

### Conclusion

Le choix d'utiliser ou non les CIR dans la classe revient aux enseignants, mais les déterminants de cette utilisation ne sont pas qu'individuels (ontosystème): les enseignants sont également influencés par des caractéristiques de leur environnement scolaire (microsystème), des conditions externes (exosystème), ainsi que des facteurs culturels (macrosystème). On constate que la littérature est concordante avec nos résultats, puisque aucune incohérence majeure n'y a été constatée. Nos résultats tout

comme les écrits scientifiques montrent que la recherche en éducation et l'enseignement constituent des disciplines connexes, mais difficilement conciliables. Nombre de nos répondants soulignent toutefois l'urgence de travailler ensemble afin de favoriser le succès scolaires des élèves. Ainsi, la collaboration plus fréquente entre les diffuseurs de connaissances (chercheurs, courtiers de connaissances et agents de liaison) et les intervenants scolaires de même que la mise en place de projets de recherche impliquant les enseignants se présentent comme des voies à suivre afin de favoriser l'utilisation des CIR. Bien qu'il ait été démontré que la recherche permet de favoriser le succès scolaire des élèves, la responsabilité de l'utilisation CIR n'incombe pas uniquement aux enseignants. En effet, cette étude suggère que cette utilisation est dépendante des différents facteurs liés à leur environnement scolaire.

## Discussion générale

En raison des contraintes d'espace associées à la rédaction d'un article, sa discussion n'a permis que de couvrir les aspects les plus saillants des résultats. Ainsi, dans la section « discussion générale » du mémoire, une comparaison exhaustive des résultats mis en lien avec la littérature pertinente est présentée. Bien qu'elle comporte une certaine redondance avec la discussion de l'article, l'absence de contraintes quant au nombre de pages permet d'y offrir une représentation plus complète de l'analyse effectuée sur l'ensemble des entretiens.

Afin de valider l'analyse des différents thèmes émergeant du discours des répondants, leur comparaison avec la littérature pertinente a été effectuée. Le modèle écologique ayant servi de cadre à la présentation des résultats sera de nouveau utilisé pour la présentation de la discussion. Les principales limites de l'étude seront ensuite abordées.

*Déterminants macrosystémiques.* La littérature scientifique comporte plusieurs écrits sur les déterminants culturels de l'utilisation des CIR identifiée par les analyses. Dans le cadre de cette étude, la lourdeur de la charge de travail, ainsi que le manque de temps ont été mentionnés à de multiples reprises en tant qu'obstacles à l'utilisation des CIR. Ces obstacles ont également été identifiés fréquemment dans la littérature en éducation (Biddle & Saha, 2006; Brown, 2005; Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998; Klingner, 2003; Shkedi, 1998). Par ailleurs, nos résultats montrent que les bouleversements associés à l'instauration du renouveau pédagogique, ainsi qu'à la décentralisation des pouvoirs vers les écoles avaient fortement contribué à l'augmentation récente de la charge de travail du personnel scolaire québécois. À cet

effet, Klingner (2003) mentionne l'importance du défi que constitue l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières, un élément identifié à la réforme récente du système d'éducation québécois par certains répondants. Cette surcharge de travail nuirait également à l'adoption d'un changement de culture de l'utilisation des CIR par les enseignants. En effet, certains auteurs estiment qu'il est essentiel d'instaurer une « culture de la recherche » en éducation afin de favoriser l'utilisation des CIR dans les classes (Brown, 2005; Wilson, Hemsley-Brown, Easton, & Sharp, 2003), car dans la culture actuelle, aucune attente envers les enseignants ne serait entretenue à cet effet (Sebba, 2004). Certains auteurs affirment même que la culture de l'enseignement va à l'encontre de l'utilisation des CIR (Ingram, Louis, & Schroeder, 2004; Supovitz & Klein, 2003). À cet égard, dès 1996, Hargreaves indiquait que le milieu de l'éducation aurait avantage à épouser l'approche de la médecine et à valoriser l'adoption de pratiques fondées sur les CIR par les enseignants (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). De nombreux auteurs indiquent toutefois que malgré le passage des années depuis cette prise de conscience collective face à l'importance de la recherche en éducation, une différence de culture importante persiste entre les milieux de recherche et de pratique (Estabrooks, Floyd, Scott-Findlay, O'Leary, & Gushta, 2003; Hemsley-Brown, 2004; Hoagwood & Johnson, 2003). La littérature ainsi que nos résultats expliquent cet écart par une divergence de perspectives et de buts entre les chercheurs et les praticiens. Alors que les chercheurs sont principalement intéressés à produire de nouvelles connaissances, les praticiens désirent plutôt obtenir des solutions aux problèmes vécus au quotidien (DETYA, 2001; Snell, 2003). Selon les enseignants, la recherche ne serait pas assez concrète et facile à appliquer dans la pratique (Fleischman, 2006; Wiliam,

2002). Certains auteurs mentionnent également que les enseignants auraient de la difficulté à comprendre le jargon des chercheurs, lors de la présentation des résultats d'analyses statistiques, par exemple (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Latham, 1993). Il n'est toutefois pas surprenant de constater dans la littérature la présence de telles divergences entre les milieux de pratique et de recherche en éducation, puisque nos résultats indiquent que l'utilisation des CIR n'est pas reconnue dans la tâche de la plupart des enseignants. Lagemann (2000) indique d'ailleurs que les départements d'éducation des différentes universités occidentales sont isolées des autres départements scientifiques prônant davantage la recherche. Bien que la qualité de la recherche en éducation soit de plus en plus reconnue par les universitaires, elle demeure peu valorisée auprès des enseignants (Lagemann, 2000). Alors que l'employeur principal, le gouvernement, associe principalement la tâche des enseignants à un rôle technique, il n'est pas surprenant que ceux-ci résistent à l'ajout d'un aspect d'utilisation des CIR à leur tâche (Brown, 2005). Cette absence de reconnaissance du rôle d'utilisation de la recherche par les enseignants a été mentionnée à maintes reprises par nos répondants. Ceux qui affirment mettre à jour leurs connaissances à l'aide de la recherche indiquent qu'ils le font par initiative personnelle, en dehors de leurs heures de travail.

*Déterminants exosystémiques.* Plusieurs éléments extérieurs au milieu scolaire affectent l'utilisation des CIR par les enseignants. Dans la littérature sur les CIR, on indique clairement que la simple diffusion des résultats de recherche n'est pas suffisante afin d'en assurer l'utilisation (Bowen, Martens, & The Need to Know Team, 2005; National Center for the Dissemination of Disability Research, 1996). Nos

résultats révèlent d'ailleurs que l'accès aux CIR est facile pour les enseignants qui le désirent, le plus souvent par l'entremise de contacts formels ou informels avec des collègues à l'intérieur de l'école. Cette information est cohérente avec les travaux de Bérubé (2005) et de Landrum et ses collègues (2002) qui rapportent que les enseignants privilégient les textes écrits par leurs collègues du milieu scolaire plutôt que les publications des chercheurs, car elles seraient plus faciles à comprendre. En effet, nos résultats suggèrent que les chercheurs ne vulgarisent pas suffisamment leurs résultats dans les publications scientifiques, malgré que cet élément soit au cœur des préoccupations des enseignants utilisateurs de recherche. Ce besoin de transformer les CIR avant de les diffuser est confirmé par la littérature qui met en valeur l'organisation de l'information (Carnine, 1997) et la difficulté que les enseignants éprouvent souvent afin de comprendre le langage employé par les chercheurs (Shkedi, 1998). Par ailleurs, les résultats de l'analyse montrent que les répondants utilisent principalement les CIR leur proposant des solutions aux problèmes vécus en classe, une préoccupation confirmée par certains auteurs qui soulignent l'importance que la recherche soit utilisable facilement (Carnine, 1997; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Louis & Jones, 2001; Snell, 2003), un objectif ne pouvant être atteint que si les chercheurs comprennent bien les exigences de la pratique (Nutley, Percy-Smith, & Solesbury, 2004) et si une communication et une collaboration efficaces sont instaurées entre praticiens et chercheurs (Snell, 2003). La qualité de la relation entre chercheurs et praticiens s'avère primordiale à l'utilisation des CIR. Nutley et al. (2004) indiquent que lorsque les enseignants sont confrontés à des résultats qui s'opposent, ils se fient à la source d'information qui leur inspire davantage confiance. Ainsi, puisque nos résultats

indiquent que le critère principal employé par les enseignants afin de s'assurer qu'une recherche est valide est l'intuition, et que ceci est confirmé dans la littérature (Bernhardt, 2000), il est important qu'un climat de confiance règne entre les chercheurs et les praticiens. À l'appui de Nutley et ses collègues, Slavin (1990) soutient que le manque de confiance des praticiens envers les résultats de recherche constitue le plus grand obstacle à l'utilisation de la recherche dans la pratique, alors que les résultats des études de cas effectuées par Shkedi (1998) auprès de 47 enseignants indiquent que les individus rencontrés ne croient pas aux résultats d'études scientifiques qu'ils considèrent trop éloignées des préoccupations de la pratique. Bien que la confiance des praticiens envers les résultats de recherche ne soit pas à un niveau idéal, il semblerait qu'il y ait d'autres moyens de favoriser l'utilisation des CIR dans les écoles. Nos résultats indiquent que la présence du soutien financier et en ressources humaines associé à la SIAA a beaucoup contribué à l'utilisation de la recherche dans les écoles visitées. En effet, les résultats d'une recherche empirique (Bolam, 1994, cité dans: Hemsley-Brown & Sharp, 2003) à l'effet que les ressources étant affectées à l'utilisation des CIR, ainsi que l'obligation légale de les implanter, constituent les plus importants déterminants quant à l'impact de la recherche sur la pratique. En bref, les initiatives d'utilisation des CIR auxquelles la participation est optionnelle et n'étant pas financées adéquatement auraient moins de chances d'être implantées. Finalement, nos résultats indiquent qu'il s'avère important de former adéquatement les enseignants à utiliser les CIR dans leurs pratiques, puisque plusieurs répondants étant dotés d'un diplôme de premier cycle universitaire en enseignement ont souligné la place minime qu'occupe le développement de compétences en recherche (George et al. 1995, cité



dans: Cook, Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003; Jack et al., 1996) et en statistiques (Nutley, Percy-Smith, & Solesbury, 2004; Shkedi, 1998) dans leur formation. Afin de favoriser l'utilisation des CIR par les enseignants, Snell (2003) propose les recommandations suivantes aux facultés universitaires d'enseignement : inclure la recherche actuelle au contenu des cours offerts aux futurs enseignants, enseigner au personnel scolaire à consommer la recherche intelligemment et faciliter l'application de la recherche dans les milieux scolaires.

*Déterminants microsystemiques.* On retrouve dans la littérature plusieurs écrits relatifs aux déterminants organisationnels de l'utilisation des CIR par les enseignants. Les conclusions d'une recherche empirique effectuée par Hemsley-Brown et Sharp (2003) confirment d'ailleurs les affirmations de nombreux auteurs d'articles d'opinion à l'effet que les barrières à l'utilisation des CIR en éducation seraient principalement organisationnelles et que la recherche doit mettre davantage l'emphase sur celles-ci plutôt que sur les obstacles individuels (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Nos résultats indiquent que la présence d'un leadership fort de la part de la direction de l'école quand à l'utilisation des CIR favorise leur utilisation de la part des enseignants, ce que de nombreuses recherches confirment (Biddle & Saha, 2006; Fleischman, 2006; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Klingner, 2003; Walter, Nutley, & Davies, 2003b). Ainsi, Louis et Jones (2001) affirment que les chercheurs doivent tenter de rejoindre les directeurs s'ils veulent que les résultats de leurs recherches se rendent jusqu'aux enseignants. À cet effet, les résultats de l'étude de Biddle et Saha (2006) indiquent que les directeurs d'écoles ont généralement une vision positive de la recherche et qu'ils tendent à l'utiliser pour leur prise de décision. Bien

que la littérature traite souvent de l'importance de ce leadership de la part des directions d'école, ses caractéristiques y sont rarement explicitées concrètement. Par ailleurs, l'impact du leadership de la part d'enseignants afin de favoriser l'utilisation des CIR au sein de l'école a également été mentionné maintes fois dans nos résultats, ainsi que dans la littérature (Fleischman, 2006; Walter, Nutley, & Davies, 2003b; Wikeley, 1998). Ce leadership se manifesterait notamment par une implication des enseignants dans les comités et activités où l'on traite de recherche à l'intérieur de l'école (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Cousins & Leithwood, 1993; Louis, 1994; Louis & Jones, 2001; Walter, Nutley, & Davies, 2003a). Bien que le leadership d'acteurs au sein de l'école ait été identifié comme un déterminant primordial afin de favoriser l'utilisation des CIR, nos résultats ainsi que les écrits soulignent également l'importance de la présence d'un climat coopératif dans l'école, de la mise en place de réseaux de soutien entre les membres du personnel de l'école (Wilson, Hemsley-Brown, Easton, & Sharp, 2003) ainsi que de la collaboration entre les enseignants (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997). Par ailleurs, certains auteurs soutiennent que l'implication en recherche affecterait positivement l'utilisation par les enseignants qui y participent activement (Ratcliffe, 2005), ce qui rejoint les conclusions tirées de nos résultats. Toutefois, d'autres soutiennent que cette implication de quelques enseignants n'aurait aucun impact positif significatif sur l'utilisation des CIR de la part des autres membres du personnel de l'école (Louis, 1996, cité dans: Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

*Déterminants ontosystémiques.* Des recherches sur l'efficacité de l'enseignement ont démontré l'impact important de l'enseignant sur la réussite scolaire

des élèves (Mendro, 1998; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Puisque l'utilisation des CIR contribue à favoriser le succès scolaire en améliorant les pratiques pédagogiques des enseignants (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003), il s'avère essentiel de mieux comprendre les déterminants individuels de leur utilisation des CIR. En effet, même si toutes les conditions extérieures sont en place afin de favoriser cette utilisation, ce sont les enseignants qui décident ultimement d'utiliser ou non les CIR dans la classe. Selon les analyses de nos résultats, il semble que l'attitude des enseignants envers la recherche (initiative, ouverture, résistance) soit le déterminant individuel le plus important de l'utilisation des CIR dans les quatre écoles de notre échantillon. L'analyse du discours des enseignants rencontrés nous laisse croire que cette attitude serait fortement influencée par les déterminants microsystémiques, exosystémiques et macrosystémiques dont il a été question plus tôt. Toutefois, une revue de littérature d'Estabrooks sur l'utilisation des CIR par les infirmières souligne que les connaissances actuelles ne permettent pas d'établir si c'est l'attitude des praticiens qui influence d'autres facteurs, ou si ce sont des facteurs externes, tel que le rôle par exemple, qui déterminent leur attitude (Estabrooks, Floyd, Scott-Findlay, O'Leary, & Gushta, 2003). Il s'avère donc pertinent de déterminer ce qui caractérise les enseignants qui choisissent d'utiliser les CIR dans leur pratique: certains auteurs indiquent que des enseignants choisissent de s'engager personnellement envers la recherche parce qu'ils croient qu'elle peut avoir un impact positif important sur leurs pratiques (Barker, 2005; Brown, 2005), mais n'indiquent toutefois pas ce qui les distingue de ceux qui ne sont pas intéressés par la recherche. Ingram et ses collègues (2004) soutiennent qu'on ne sait pas réellement comment les enseignants prennent leurs

décisions relativement à leur enseignement et à l'apprentissage des élèves et pourquoi ils décident ou non d'utiliser les CIR. On doit chercher à en connaître davantage sur ces questions (Ingram, Louis, & Schroeder, 2004), puisque l'intégration des CIR aux pratiques des enseignants serait influencée par leurs croyances personnelles envers la recherche (Coburn & Talbert, 2006; DETYA, 2001).

Par ailleurs, des auteurs affirment que la résistance à la recherche constitue une barrière à l'utilisation des CIR de la part des enseignants, mais n'indiquent pas quels facteurs contribueraient à cette résistance. Selon les répondants rencontrés, les enseignants les plus jeunes seraient davantage intéressés par la recherche alors que ceux qui sont dans le domaine de l'enseignement depuis plus longtemps y seraient plus résistants. Bien qu'une étude qualitative effectuée au États-Unis soit arrivée à des conclusions similaires (Winkler, 2002), une étude empirique effectuée auprès de 127 enseignants n'a pas révélé de différence significative au niveau de leurs perceptions envers la recherche relativement à leur nombre d'années d'expérience en enseignement (Landrum, Cook, Tankersley, & Fitzgerald, 2002). Ainsi, il serait prématuré de conclure que les enseignants d'expérience sont davantage réfractaires à la recherche. Afin d'en connaître davantage sur les déterminants individuels de l'utilisation des CIR par les enseignants, des recherches comparatives devraient être réalisées. De telles recherches permettraient de déterminer si la proportion de praticiens étant intéressée par la recherche y est la même que dans d'autres domaines tels que la santé ou les sciences sociales par exemple. Finalement, à notre connaissance, il n'existe actuellement pas de données quantitatives comparant les individus qui utilisent couramment les CIR dans leur pratique aux autres enseignants.

*Forces et limites.* La présente étude a permis de dévoiler les perceptions de plusieurs membres du personnel de quatre écoles secondaires québécoises participant à la SIAA sur les déterminants de l'utilisation des CIR par les enseignants. En présentant les résultats de l'analyse des entretiens effectués selon la perspective du modèle écologique, nous avons mis en évidence l'influence des facteurs ontosystémiques (individuels), microsystémiques (organisationnels), exosystémiques (externes) et macrosystémiques (culturels) sur cette utilisation. Néanmoins, la méthodologie de la présente étude ainsi que la taille de l'échantillon ne permettent pas de tirer des conclusions généralisables hors du contexte des quatre écoles ayant été visitées. Ceci était évidemment prévisible puisque l'objectif de cette étude était d'identifier et de mieux comprendre les différents déterminants de l'utilisation des CIR dans le contexte particulier de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement et non pas d'en généraliser les conclusions. Il serait toutefois fort pertinent de comparer les résultats obtenus dans ces écoles défavorisées participant à la SIAA à celles d'autres écoles dont le niveau de défavorisation est élevé, mais qui ne bénéficient pas de ressources comparables ou à des écoles secondaires considérées non défavorisées. Bien que des écoles de tailles variées et de niveaux d'urbanisation différents aient été visitées dans le cadre de cette étude, afin qu'elles correspondent davantage au contexte éducatif québécois, il aurait été pertinent de visiter également une école de grande taille située dans la région métropolitaine, mais ceci s'est avéré impossible. Il nous semble également nécessaire de souligner les limites relatives à la sélection des écoles visitées : leur choix a été déterminé l'aide d'un score Z basé sur les perceptions des enseignants à quatre questions du QIP sur leur utilisation des CIR. Rappelons d'abord que dans chaque école

visitées, l'agente de liaison assurant la communication entre les différentes instances de la SIAA a été contactée afin de confirmer qu'une utilisation CIR était bien effectuée par les enseignants des écoles sélectionnées. Toutefois, puisque certains répondants à cette étude nous ont indiqué que plusieurs enseignants de leur école n'étaient pas en mesure de distinguer si l'information qui leur était transmise dans le cadre de leur travail était issue ou non de la recherche, il est raisonnable de douter de l'exactitude de leur perception quant à leur propre utilisation des CIR. Une autre limite a également restreint la portée de cette étude: la désirabilité sociale des enseignants envers les chercheurs. La désirabilité sociale consiste en une tendance à se présenter de manière à être regardé favorablement par les autres; elle s'applique particulièrement dans une situation où l'on se sait observé. En effet, les répondants à cette étude sur les CIR ont été interviewés par un chercheur et plusieurs d'entre eux ont été référés par leur directeur d'école. Bien que la confidentialité des entretiens ait été assurée à tous les répondants, il est probable que certains d'entre eux aient été, consciemment ou non, portés à surestimer l'importance de la recherche dans leur école ou dans leur propre travail, afin de projeter une image positive. On pourrait toutefois s'inspirer des résultats obtenus afin d'élaborer une recherche quantitative qui permettra de cerner avec plus de précision dans quelle mesure les déterminants identifiés favorisent l'utilisation des CIR par les enseignants.

### Conclusion

Les résultats de cette étude contribuent à la compréhension des déterminants de l'utilisation de la recherche dans le contexte des écoles secondaires québécoises ayant participé à la SIAA, mais ils ne permettent toutefois pas de déterminer l'ampleur de

leur influence. La méthodologie employée dans le cadre de cette étude a permis d'approfondir le point de vue d'enseignants estimant que leur utilisation des CIR est élevée, mais elle a également permis de souligner leurs préoccupations quant à l'influence des facteurs individuels (ontosystème), organisationnels (microsystème), externes (exosystème) et culturels (macrosystème) sur l'utilisation des CIR par les enseignants. Plusieurs auteurs ainsi que des répondants rencontrés estiment que le contexte général du milieu de l'enseignement secondaire est défavorable à l'utilisation des CIR par les enseignants dans leur pratique. En réaction à cette situation, des milieux scolaires et les organisations qui les supportent se sont dotés de conditions favorisant cette utilisation par des praticiens motivés et disponibles. On note toutefois que de nombreuses critiques de la recherche ont été exprimées par des praticiens qui estiment qu'il est difficile de savoir ce qui fonctionne avant de l'avoir essayé et que la classe est trop complexe pour constituer un milieu d'étude empirique fiable. Il s'avère donc difficile d'en tirer des conclusions généralisables à tous les contextes. Par ailleurs, on constate que la littérature concorde bien avec nos résultats, puisque aucune incohérence majeure n'y a été constatée. Ainsi, enseignants et chercheurs s'accordent pour dire que la recherche en éducation et l'enseignement constituent des disciplines connexes, mais difficilement conciliables. Nombre d'entre eux soulignent toutefois l'urgence de travailler ensemble afin de favoriser le succès scolaires des élèves. Ainsi, la collaboration plus fréquente entre les diffuseurs de connaissances (chercheurs, courtiers de connaissances et agents de liaison) et les praticiens du domaine de l'enseignement et la mise en place de projets de recherche impliquant les enseignants, tout en leur rapportant des bénéfices tangibles, seraient probablement des voies à suivre afin de

favoriser l'utilisation des CIR. Bien qu'il ait été démontré que la recherche permet de favoriser le succès scolaire des élèves, la responsabilité de l'utilisation CIR n'incombe pas uniquement aux enseignants. Nos résultats montrent clairement que cette utilisation est dépendante des différentes sphères de leur environnement scolaire.



## Références

- Abbott, M., Walton, C., Tapia, Y., & Greenwood, C. R. (1999). Research to Practice: A "Blueprint" for Closing the Gap in Local Schools. *Exceptional children*, 65(3), 339-352.
- Barker, P. (2005). *Research in Schools and Colleges*. Bristol: Bristol College.
- Bélanger, J., Janosz, M., Lévesque, J., & Chouinard, R. (2006). Questionnaire sur l'implication professionnelle dans la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA).
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment: An Ecological Integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Bernhardt, V. (2000). Intersections. *The Journal of staff development*, 21(1), 33-36.
- Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique: Résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Montréal: Conseil supérieur de l'éducation.
- Biddle, B. J., & Saha, L. J. (2006). How Principals Use Research. *Educational Leadership*, 63(6), 72-77.
- Bowen, S., Martens, P., & The Need to Know Team. (2005). Demystifying knowledge translation: learning from the community. *Journal of Health Services Research and Policy*, 10(4), 203-211.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383-405.

- Bussema. (2006). Effective teaching. *Psychiatric rehabilitation journal*, 29(4), 315-317.
- Carnine, D. (1997). Bridging the Research-to-Practice Gap. *Exceptional children*, 63(4), 513-521.
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2003). Identifying and Implementing Educational Practices Supported By Rigorous Evidence: A User Friendly Guide. Dans U. S. D. o. Education (Éd.).
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis. Dans M. d. l'Éducation (Éd.). Québec.
- Cousins, J. B., & Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilisation as a strategy for school improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilisation*, 14(3), 305-333.
- Department of Education Training and Youth Affairs. (2001). *Educational Research: In Whose Interests*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Estabrooks, C. A., Floyd, J. A., Scott-Findlay, S., O'Leary, K. A., & Gushta, M. (2003). Individual determinants of research utilization: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 506–520.
- Fleischman, S. (2006). Moving to Evidence-Based Professional Practice. *Educational Leadership*, 63(6), 87-90.
- Fondation Canadienne de la Recherche sur les Services de Santé. (1999). *Questions de liens et d'échanges entre les chercheurs et les décideurs* (Sommaire d'atelier). Montréal: Fondation Canadienne de la Recherche sur les Services de Santé,.

- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466.
- Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-552.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. London: Department for Education and Employment.
- Hoagwood, K., & Johnson, J. (2003). School Psychology: A Public Health Framework: I. From Evidence-Based Practices to Evidence-Based Policies. *Journal of School Psychology*, 41(1), 3-21.
- Holbrook, A., Ainley, J., Bourke, S., Owen, J., McKenzie, P., Misson, S., et al. (2000). Mapping Educational Research and its Impact on Australian Schools. Dans T. Y. A. Department of Education (Éd.).
- Ingram, D., Louis, K. S., & Schroeder, R. (2004). Accountability Policies and Teacher Decision Making: Barriers to the Use of Data to Improve Practice. *The Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.
- Klingner, J. (2003). Barriers and Facilitators in Scaling Up Research-Based Practices. *Exceptional children*, 69(4), 411-429.

- Lagemann, E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landrum, T. J., Cook, B. G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education*, 23(1), 42-48.
- Louis, K. S. (1994). Beyond "Managed Change": Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24.
- Louis, K. S., & Jones, L. M. (2001). *Dissemination with Impact: What Research Suggests for Practice in Career and Technical Education*: University of Minnesota.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophical and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mendro, R. L. (1998). Student Achievement and School and Teacher Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 257-267.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Québec vient en aide à plus de 100 000 élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Récupéré le 11 octobre 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2002/c020513.htm>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *Renouveau pédagogique*. Récupéré le 11 octobre 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/>
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A Comparison of methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.

- National Center for the Dissemination of Disability Research. (1996). *Improving the Links between Research and Practice: Approaches to the Effective Dissemination of Disability Research*. Récupéré le 19 décembre 2007 de <http://www.empowermentzone.com/ncddr2.txt>
- Nutley, S., Percy-Smith, J., & Solesbury, W. (2004). *Models of research impact: a cross-sector review of literature and practice*. Southend on Sea: Learning and Skills Research Centre.
- Oakley, A. (2003). Research Evidence, Knowledge Management and Educational Practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2<sup>e</sup> éd.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation: The New Century Text*. (3<sup>e</sup> éd.). London: Sage Publications.
- Pepper, S. K., & Hare, R. D. (1999). Establishing Research-Based Knowledge in Teacher Education, *au Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montréal.
- Ratcliffe, M. T. (2005). Evidence-Based Practice in Science Education: The Researcher-User Interface. *Research Papers in Education*, 20(2), 169-186.
- Rohrbach, L. A., Ringwalt, C. L., Ennett, S. T., & Vincus, A. A. (2005). Factors associated with adoption of evidence-based substance use prevention curricula in US school districts. *Health Education Research*, 20(5), 514-526.

- Sebba, J. (2004). Developing an evidence-based approach to policy and practice in education, *The meaning of evidence based in higher education*.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' Attitudes towards Research: A Challenge for Qualitative Researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Slavin, R. (1990). On Making a Difference. *Educational researcher*, 19(3), 30-34, 44.
- Snell, M. E. (2003). Applying Research to Practice: The More Pervasive Problem? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(3), 143-147.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2e<sup>e</sup> éd.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Supovitz, J. A., & Klein, V. (2003). *Mapping a Course for Improved Learning: How Innovative Schools Systematically Use Student Performance Data to Guide Improvement*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Walter, I., Nutley, S., & Davies, H. (2003a). *Developing a taxonomy of interventions used to increase the impact of research* (Research report). St Andrews, Scotland: University of St Andrews, Department of Management, Research Unit for Research Utilisation.
- Walter, I., Nutley, S., & Davies, H. (2003b). *Research impact: a cross-sector review* (Literature review). St Andrews, Scotland: University of St Andrews, Department of Management, Research Unit for Research Utilisation.

- Whitehurst, G. J. (2004). Making Education Evidence-Based: Premises, Principles, Pragmatics, and Politics, *IPR Distinguished Public Policy Lecture Series 2003-04*. au Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Whitty, G. (2006). Education(al) Research and Education Policy Making: Is Conflict Inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159-176.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of Research as a Tool for School Improvement? *School leadership & management*, 18(1), 59-73.
- William, D. (2002). Linking Research and Practice: Knowledge Transfer or Knowledge Creation? Dans D. S. Mewborn, P. Sztajn, D. Y. White, H. G. Wiegel, R. L. Bryant & K. Nooney (Éds.), *Proceedings of Twenty-fourth annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education conference* (pp. 51-69). Columbus, OH: ERIC/CSMEE Publications ED471750.
- Wilson, R., Hemsley-Brown, J., Easton, C., & Sharp, C. (2003). *Using Research for School Improvement: The LEA's Role* (LGA Research Report 42). Slough: NFER.
- Winch. (2005). Read, think, do!: A method for fitting research evidence into practice. *Journal of advanced nursing*, 50(1), 20-26.
- Winkler, A. (2002). Division in the Ranks: Standardized Testing Draws Lines between New and Veteran Teachers. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 219-225.
- World Health Organization Regional Office of Europe. (2004). *Evidence Policy for the WHO Regional Office for Europe*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office of Europe.

Wright, P. S., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.



## ANNEXE 1

## Grille d'entretien (version finale)

Je suis étudiant à la maîtrise en psychologie à l'Université de Montréal et je m'intéresse à l'utilisation de la recherche en éducation. Mon mémoire de maîtrise s'inscrit dans l'évaluation de l'implantation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement, sous la supervision de Christian Dagenais, professeur adjoint au département de psychologie de l'Université de Montréal.

Au cours de cet entretien, je voudrais vous poser des questions ouvertes sur trois thèmes principaux :

- 1) Les différents modes d'accès aux connaissances issues de la recherche,
- 2) Les différents types de connaissances issues de la recherche et
- 3) Ce qui entoure leur utilisation.

Donc, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions que je vais vous poser, ce qui m'intéresse, c'est de documenter votre expérience professionnelle et vos perceptions.

Avant de débiter, avez-vous des questions ou y a-t-il des points que vous voudriez que je clarifie avec vous?

1. Pour commencer, pour s'assurer que l'on parle des mêmes choses, j'aimerais que vous me donniez votre définition de ce que c'est, selon vous, les connaissances issues de la recherche?
  - (Qu'est-ce que vous incluez là-dedans? Des résultats, des programmes, des textes, groupes de comparaisons, études publiées, quanti, quali, études de cas, l'évaluation ? Est-ce que c'est ce qui a vraiment prouvé

son efficacité ou simplement tout ce qui est « prometteur » (piste à explorer car logiquement pertinent)?)

- En général, est-ce que la recherche vous intéresse?

2. Avez-vous accès à des connaissances issues de la recherche réalisée dans le domaine de l'éducation?

- De quel type de recherche s'agit-il? (pour permettre de mieux comprendre ce qui caractérise une situation, des nouvelles idées, nouvelles pratiques)
- Comment avez-vous accès à ces connaissances? (lectures, formations, conférences, colloques)
- Sous quelle forme ces connaissances vous sont-elles transmises habituellement?
- Cet accès est-il aussi facile pour vous que pour tout autre intervenant scolaire de votre établissement?
  - Sinon : Qu'est-ce qui expliquerait cela?
- Trouvez-vous qu'on utilise suffisamment les connaissances issues de la recherche dans votre école?
  - *(si non)* Quels sont les obstacles une plus grande utilisation?
  - *(si oui)* Trouvez-vous qu'on les utilise trop?
  - *(si ne l'a pas déjà dit)* Dans votre pratique, faites-vous une utilisation concrète (application dans vos pratiques) de ces connaissances issues de la recherche?
    - Pouvez-vous me donner un exemple?

3. Selon vous, les connaissances issues de la recherche en éducation peuvent-elles être utiles aux enseignants des écoles secondaires? (En général pour commencer)

- Pour vous, est-ce la même chose?
- Comment peut-on déterminer si ces connaissances sont valables?

Question facultative :

- Avez-vous le temps de vérifier la validité de cette information?
- Y a-t-il une ressource disponible afin de vous aider à mieux comprendre les résultats issus de la recherche en cas de besoin?
  - pour vous aider à discriminer les résultats qui pourraient vous être utiles de ceux qui risquent de ne pas l'être?
- Vous servez-vous parfois de ces connaissances issues de la recherche afin de valider vos actes professionnels/vos méthodes d'enseignement? (vérifier si c'est efficace selon la recherche)

Question facultative :

- Vous inspirez-vous des connaissances issues de la recherche afin de développer de nouvelles approches/pratiques ou méthodes de travail?
4. Est-ce que vous faites partie ou avez déjà fait partie d'une équipe de recherche en tant que membre actif (conception de la recherche, analyse, part importante du processus)?

- Est-ce que vous croyez que la participation active en recherche serait un facteur lié à l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation?
  - Pourquoi?
  - Croyez-vous que ça serait la même chose pour les autres membres du personnel de votre école?
  - Voudriez-vous avoir davantage de temps où vous seriez dégagé de votre tâche afin de vous consacrer à des activités de recherche?
  - Si oui : Quels sont vos intérêts de recherche?

5. Comment décririez-vous l'attitude générale à l'intérieur de votre école par rapport à l'utilisation des connaissances issues de la recherche ?

- Est-ce que c'est quelque chose qui est valorisé dans votre école?
  - Par vos collègues?
  - Par la direction?
    - Si oui : Comment valorise-t-on de telles initiatives?
    - Est-ce que du temps est consacré à la mise à jour de vos connaissances?
      - À quelle fréquence?
      - Y a-t-il des occasions d'échanger sur le sujet dans votre école?
      - Si pertinent : Croyez-vous que la proximité/éloignement des grands centres

universitaires a un impact sur la mise à jour des connaissances ici?

Votre école a été identifiée comme un milieu qui utilise davantage les connaissances issues de la recherche relativement à la moyenne des écoles secondaires québécoises. D'autres écoles pourraient peut-être bénéficier de ce qui a été développé chez vous. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre école?

- Qu'est-ce qui favorise votre utilisation à vous *en tant qu'enseignant/professionnel*?
- *Est-ce que le fait d'être une petite école peut-avoir une influence?*

Question facultative :

S'il y avait une formation sur l'application plus concrète des connaissances issues de la recherche qui s'offrait à vous, seriez-vous intéressé à y participer?

- Sur quels aspects voudriez-vous en connaître davantage?
- Suite à cette formation, seriez-vous intéressé à transmettre ces connaissances à d'autres intervenants scolaires?
  - Vous sentiriez-vous à l'aise de le faire?
  - Croyez-vous que ça serait un succès dans votre école? Pourquoi?

Dans votre pratique, vous arrive-t-il de faire face à certaines situations problématiques pour lesquelles vous ne savez pas quel serait le meilleur moyen d'y remédier?

- De quel type de problème s'agit-il le plus souvent? (disciplinaire ou académique)
    - Pouvez-vous donner un exemple?
  - Si vos efforts afin d'y remédier restent sans résultats, que faites-vous?
    - Y a-t-il quelqu'un vers qui vous pouvez vous tourner afin d'obtenir de l'aide?
8. Croyez-vous que votre formation académique vous a bien outillé afin d'utiliser les connaissances issues de la recherche dans votre travail?
- Qu'est ce qui manque?
  - Auriez-vous des suggestions à faire?

Question facultative :

9. Votre école est une école SIAA, vous êtes dans cette école depuis un (XXXXXX) années. Est-ce que vous pensez que cette stratégie a produit des changements sur le plan de l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre école?
- Êtes-vous sur le comité SIAA?
  - Croyez-vous que celui-ci a un impact sur l'utilisation de la recherche dans votre école?
  - Concrètement, quel est son impact sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre école?

## ANNEXE 2



Les analyses ont été effectuées en s'inspirant de la théorisation ancrée, dont les premières étapes, la conceptualisation et la catégorisation, ont été reproduites. En effet, l'objectif du travail d'analyse est d'établir une hiérarchie des interrelations entre les différents concepts émergeant de l'analyse, et non pas de développer une théorie ou un modèle. À cet effet, Strauss et Corbin indiquent qu'il est fréquent que certains chercheurs reproduisent certaines étapes de la théorisation ancrée, sans toutefois appliquer la méthode dans son intégralité (Strauss & Corbin, 1998, p.288). Les différentes étapes de la théorisation d'un thème ayant été employées dans le cadre de cette étude seront d'abord décrites brièvement, avant d'être illustrées dans les paragraphes suivant à l'aide d'un exemple.

*Conceptualisation.* Selon Corbin et Strauss (1998), la conceptualisation est effectuée par la technique de la codification ouverte. Cette opération permet de découvrir les concepts à l'intérieur (Strauss & Corbin, 1998) des données et de présenter leur développement en fonction de leurs propriétés et dimensions. Il s'agit de fractionner l'ensemble des données en de petites parties qui seront examinées et comparées les unes aux autres afin de déceler leurs similarités et différences. Concrètement, la conceptualisation consiste à donner une étiquette abstraite mais précise, le « concept », à un événement, un objet, une action ou une interaction identifiée à l'intérieur des données. Les principales instructions données par Strauss et Corbin sont les suivantes : la conceptualisation implique une part de créativité; il n'est pas essentiel de codifier toutes les lignes, phrases ou idées; le choix des étiquettes est arbitraire; et les noms employés doivent se rapprocher le plus possible du contexte duquel ils sont tirés (Strauss & Corbin, 1998).

*Catégorisation.* Certains de ces concepts peuvent être regroupés et renommés sous des concepts d'ordre supérieur afin de mieux comprendre le contenu sous-jacent des entretiens. C'est en cette opération que consiste la formation des catégories. Corbin et Strauss indiquent que lorsque les catégories ont été identifiées, il devient plus facile de réfléchir à leurs propriétés (ex : charge de travail administrative ou supervision des enseignants, etc.) et dimensions (élevée, faible, en augmentation, etc.). Ces regroupements sont toujours à titre indicatif et pourront être modifiés ultérieurement. La puissance de la catégorisation réside en la flexibilité et la commodité de la représentation des groupes de concepts créés facilitant l'élaboration de l'analyse subséquente. Afin de développer les catégories, la codification axiale est effectuée simultanément à la codification ouverte. Celle-ci permet de découvrir comment les différentes catégories sont en relation les unes avec les autres. Les deux opérations de codifications inhérentes à la catégorisation s'enrichissent l'une et l'autre puisque suite à l'identification d'une nouvelle catégorie, le chercheur s'efforce de la mettre en relation avec les autres. Ceci mène souvent à de nouveaux regroupements ou même au changement du nom de certaines catégories. Il est également pertinent de mentionner que le processus de catégorisation est d'une part inductif, car les hypothèses de relations sont issues directement des données, mais d'autre part interprétatif, puisqu'une mise en relation des différents concepts doit être effectuée pour en tirer des conclusions. Cette interprétation se concrétise dans des mémos rédigés en cours d'analyse (Strauss & Corbin, 1998). Ceux-ci constituent les traces de l'analyse, des idées, des interprétations, des questions et des directions qui permettront de relier les

catégories les unes aux autres et de poursuivre le développement de leurs propriétés et dimensions.

Voici un exemple de conceptualisation et catégorisation effectué sur les portions de trois entretiens auprès de deux enseignants (a et b), et d'un directeur d'école (c). Les concepts identifiés sont en **gras** et entre **[crochets]** dans le texte. Les commentaires qui apparaissent dans la marge sont les mémos analytiques rédigés lors de la codification axiale (Strauss & Corbin, 1998).

---

a)

**Interviewer**

Comment tu décrirais l'attitude générale à l'intérieur de l'école ici, par rapport à l'utilisation des connaissances issues de la recherche ?

**Répondant UIR 15 ENSR 29 11 2006 F**

Je te dirais qu'il y en a quelques uns qui sont intéressés [intérêt] et qui vont aller fouiller par curiosité [motivation :curiosité]. Là, je te parle du secondaire, c'est ça ?

**Interviewer**

Oui.

**Répondant UIR 15 ENSR 29 11 2006 F**

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

b)

**Interviewer**

Est-ce que tu penses que l'accès est facile pour tous les enseignants des écoles secondaires, si ils veulent avoir, justement, accès à des recherches ?

**Répondant UIR 16 ENS 29 11 2006 M**

Oui, c'est une question de vouloir [volonté], selon moi... Mais c'est parce que ce qui arrive, aussi, c'est qu'il faut avoir le temps [temps]. Si tu es dans une

[redacted]  
[redacted] [contexte école difficile], et que tu n'as pas le temps de faire [manque temps] un petit peu de recherche, c'est sûr que tu ne le feras pas.

**Codification axiale -  
mémos**

Démarches de consultation d'enseignants intéressés par la recherche. Motivés par la curiosité.

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

Perception dichotomique : une question de volonté versus manque de temps

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

Manque de temps empêche d'aller vers la recherche...  
Est-ce une question de priorité?

c)

**Interviewer**

Est-ce que ça intéresse les enseignants, en général ?

**Répondant UIR 18 DIR 29 11 2006 M**

Ça, c'est une bonne question. Je dirais que c'est mitigé.

**Interviewer**

Il y a des tendances dans l'école.

**Répondant UIR 18 DIR 29 11 2006 M**

Il y a des tendances. Ça va dépendre du prof, dans bien des cas. Il y a des profs que ça va intéresser davantage [intérêt], il y a des profs qui considèrent qu'ils n'ont rien à améliorer [amélioration professionnelle]. Parce que ils pensent qu'ils n'ont rien à améliorer, ils ne s'améliorent pas. Tout est parfait.

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

Il y a de tout, dans notre société comme dans une école. On rencontre un peu de tout, partout. Donc, si on prend le même type de statistiques, ben, je vais avoir un certains pourcentage de profs qui vont être réfractaires aux changements [résistance au changement] et qui vont être réfractaires à des connaissances extérieures [résistance à extérieur] ou même à utiliser des éléments de recherche [résistance à recherche] qui pourraient les orienter vers un autre fonctionnement.

Si, eux autres, ils se satisfont de réussite à 70% des élèves et qui considèrent que c'est ça le succès, ben c'est une chose. Si, par contre, on dit que le succès, c'est dans les élèves qui font leur possible, pour chacun individuellement, ben là, on va travailler dans un autre aspect [perception du succès scolaire].

**Interviewer**

Vous, c'est quoi votre pouvoir par rapport à ça ? Face à ces enseignants-là ?

**Répondant UIR 18 DIR 29 11 2006 M**

Ben le pouvoir, je dirais qu'on en a quand même pas mal. [redacted] [temps]. Notre problématique, c'est la lourdeur de ce que ça peut représenter comme tâche [lourdeur de la tâche]. Ce n'est pas tellement une question de pouvoir. À la

Perception dichotomique de l'attitude des ens. vis-à-vis la recherche. Intérêt vers les CIR vs ceux qui « n'ont rien à améliorer »

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

L'école est le reflet de la société. Certains sont réfractaires au changement, mais pas plus dans l'école que dans le reste de la société.

[redacted]  
[redacted]  
[redacted]

limite, tu peux débayer toute une patinoire avec une pelle. Si tu as le temps de le faire. Ça se fait. Même pour une personne. Si tu as le pouvoir d'avoir une pelle, ce n'est pas un gros outil, une pelle. C'est loin de la souffleuse. Mais même avec une pelle, si tu as le temps, tu es capable de le faire [temps]. Si tu n'as pas le temps, ben là, tu es obligé de prendre une souffleuse ou bien de dire à beaucoup de monde d'embarquer sur la glace avec beaucoup de pelles. Fait que la problématique est là.

1. Die ...  
 2. ...  
 3. ...  
 4. ...  
 5. ...  
 6. ...  
 7. ...  
 8. ...  
 9. ...  
 10. ...

(...)

**Interviewer**

Donc, (*selon vous*) ça serait une bonne chose que les chercheurs viennent, peut-être, vous demander votre avis avant d'arriver avec des questionnaires pour vous demander ce que vous en pensez ?

**Répondant UIR 18 DIR 29 11 2006 M**

Je crois que oui.

**Interviewer**

Est-ce qu'il y aurait du temps pour ça ?

**Répondant UIR 18 DIR 29 11 2006 M**

On le prend tout le temps [temps], tu es là. Donc, habituellement, on accepte de le prendre assez volontairement et on le fait assez facilement. On est ouvert, ce n'est pas parce que on n'est pas ouvert [ouverture].

70 100 150 200 250 300 350 400 450 500 550 600 650 700 750 800 850 900 950 1000

Il y a des choses qu'on ne fera pas. Sauf qu'on essaie d'utiliser tous les outils qui sont positifs, qui peuvent nous servir. Et ça, c'est rarement un outil négatif, c'est un outil qui va nous permettre de nous cibler. Si la recherche est bien faite.

**Manque de temps ou manque de ressources pour accomplir des tâches. Manque de temps peut-être comblé par changement de façons de faire ou ajout de ressources.**

[illegible]

Référence à la question du choix des priorités école. Est-ce que c'est une question de manque de temps, de charge de travail? Si on peut toujours trouver le temps quand c'est important : C'est une question de priorités ?

[illegible]

À titre d'exemple, lors de la codification ouverte, les concepts « Contexte école difficile », « Lourdeur de la tâche », « Charge de travail » et « Administratif » ont émergé. Ensuite, lors de la codification axiale, ils ont été regroupés sous la catégorie « Charge de travail ».

Le tableau suivant présente différentes catégories issues des codifications ouverte et axiale en relation avec l'exemple ci-haut:

Tableau 5

*Catégories et sous-catégories issues des codifications ouverte et axiale*

Catégories	Déterminants individuels		Déterminants organisationnels	
Sous catégories	Intérêt	Ouverture/résistance	Temps	Charge de travail
Concepts	Motivation curiosité	Réceptifs	Manque de temps	Contexte école difficile
	Intérêt	Amélioration professionnelle	Temps	Lourdeur de la tâche
	Volonté	Amélioration professionnelle	Manque de temps	Charge de travail
	Proactif	Résistance au changement	Temps	Administratif
	Intérêt	Résistance à l'extérieur	Temps	
	Intérêt	Résistance à recherche	Temps	
		Ouverture	Manque de temps	



Les conclusions de la codification axiale pour cet exemple sont les suivantes. Des répondants affirment que certains facteurs individuels influenceraient l'utilisation des CIR, tels que l'intérêt manifesté par certains enseignants proactifs dans leurs démarches d'utilisation ou l'ouverture passive pour d'autres. On indique également que certains individus seraient résistants face à la recherche. Des facteurs organisationnels tels que le manque de temps et la lourdeur de la tâche ont également été évoqués comme obstacles à l'utilisation des CIR. Ainsi, il semblerait que l'utilisation des CIR soit en partie une question de volonté individuelle puisque les enseignants intéressés à la recherche seraient proactifs et entreprendraient de leur propre chef des actions afin de les utiliser davantage. On note également que certains enseignants seraient ouverts aux CIR sans démontrer d'initiative à cet effet, alors que d'autres y seraient résistants. Cependant, les répondants indiquent qu'un facteur organisationnel freinerait l'utilisation des CIR dans les écoles par les enseignants, et ce peu importe leur propension pour la recherche. Il s'agit du manque de temps, un phénomène occasionné par la lourdeur de la charge de travail du personnel scolaire. Un moyen de contourner cet obstacle à l'utilisation des CIR a été évoqué : puisque la recherche est un outil important, il s'avère nécessaire pour la direction de prioriser son utilisation au sein de l'équipe école au détriment de d'autres éléments de la tâche du personnel.

Évidemment, cet exemple ne représente pas tous les éléments discutés par les répondants dans les extraits choisis. L'analyse consiste à intégrer les éléments qui contribuent à la théorie et à laisser de côté ceux qui n'en facilitent pas la compréhension. Toutefois, il demeure toujours nécessaire de valider rigoureusement la théorie en la comparant aux données brutes afin de constater et d'en relever les incohérences. C'est

pour cela qu'on nomme aussi la méthode de la théorisation ancrée « méthode de comparaison constante ». Ainsi, lorsque les propos d'un ou de quelques répondants ne concordent pas avec les conclusions de l'analyse, il est important de vérifier s'ils constituent une exception, une donnée extrême, ou s'ils remettent en doute la justesse de ces conclusions.

## ANNEXE 3

Q16.

Depuis mai 2005, avez-vous reçu de l'information ou de la formation sur l'utilisation de pratiques éducatives ou pédagogiques particulièrement prometteuses pour accroître la réussite de vos élèves ?

**Jamais**                      **Une fois**                      **Quelques fois**                      **Plusieurs Fois**

Q19.

Depuis mai 2005, avez-vous eu l'occasion d'échanger dans votre école sur l'impact des milieux défavorisés sur la réussite des élèves (informellement entre collègues, dans le cadre de présentations formelles ou d'activités de développement professionnel) ?.....

**Une fois**                      **Quelques fois**                      **Plusieurs fois**                      **Jamais**

Q20.

Depuis mai 2005, avez-vous eu l'occasion d'échanger dans votre école sur les conditions liées à l'efficacité des interventions en milieu défavorisé (informellement entre collègues, dans le cadre de présentations formelles ou d'activités de développement professionnel) ?

**Une fois**                      **Quelques fois**                      **Plusieurs fois**                      **Jamais**

Q22.

Depuis mai 2005, avez-vous eu l'occasion d'expérimenter, d'utiliser ou d'approfondir de nouvelles approches (éducatives, pédagogiques) avec vos élèves, dans le but d'accroître leur réussite à l'école ?

**Jamais**                      **Une fois**                      **Quelques fois**                      **Plusieurs fois**